



Sosyal Yapılandırmacı Öğrenmeyi ve Tarihsel Düşünme Becerilerini Geliştirmeyi Temel Alan Tarih Öğretiminin Etkililiği

Gülçin Keleşzade ¹, Ahmet Güneyli ², Ali Efdal Özkul ³

Öz

Dünyada eğitim alanında yaşanan değişimle birlikte öğretmeni merkeze alan eğitimden uzaklaşarak öğrenciyi merkeze alan eğitime geçilmesi beklenmektedir. Bu bağlamda, öğrencilerin yaşam boyu ihtiyaçlarına ve eğitimleri boyunca edinecekleri kalıcı öğrenmelerini hayatlarına aktarabilmelerine dikkat edilmektedir. Sosyal yapılandırmacılık kuramı, öğrenci merkezli kuramlar arasında özellikle işbirlikli öğrenmeyi esas aldığı için ön plana çıkmakta ve öğrenme sürecinde akran desteğinin önemini de göz önüne getirmektedir. Tarih eğitiminin çokkültürlü ve çok perspektifli yapısına uygun olan sosyal yapılandırmacılık kuramı ile birlikte öğrencilerin ihtiyaçları ve günlük hayat edinimleri düşünüldüğünde, tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi hedefi önem kazanmaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin gerek akademik hayatlarını gerekse günlük hayatlarını kolaylaştırmakta tarihsel düşünme becerileri dikkat çekmektedir. Tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesinde öğrencilerin ilgisini çekecek aktif öğrenme ile farklı öğrenme yöntem ve stratejilerini merkez alan etkinliklerin planlanması gerekmektedir. Bu araştırmada, tarih eğitiminde gerçekleştirilebilecek öğrenci merkezli etkinlikler ile tarihsel düşünme becerilerindeki değişimi incelemek hedeflenmiştir. Araştırma, 2016-2017 güz ve bahar dönemlerinde 14 hafta boyunca, 11 öğrenci ile gerçekleştirilen Kıbrıs tarihi eğitimi ve bu eğitimin etkililiğini ölçmeye bağlı araştırmacılar tarafından geliştirilen tarihsel düşünme beceri ölçeğinin ön test, son test sonuçlarının karşılaştırılmasını içermektedir. Nicel verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen tarihsel düşünme beceri ölçeği kullanılmış, nitel verilerin elde edilmesinde ise görüşme formundan yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin öntest ve sontest sonuçları arasında tarihsel okuryazarlık boyutu dışında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Öğrencilerin aktardıkları görüşler temelinde ise, deneysel uygulama sürecindeki etkinliklerin tarihsel düşünme becerilerinin gelişimine olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler

Tarih eğitimi
Sosyal Yapılandırmacılık Kuramı
Tarihsel düşünme becerileri
Kıbrıs tarihi
Tarih kulübü

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 24.08.2017
Kabul Tarihi: 14.03.2018
Elektronik Yayın Tarihi: 12.06.2018

DOI: 10.15390/EB.2018.7479

¹ Yakın Doğu Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim, Türkiye, gulcin.keleszade@tedkuzeykibris.com

² Yakın Doğu Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Sosyal Alanlar ve Türkçe Eğitimi, Türkiye, ahmet.guneyli@neu.edu.tr

³ Yakın Doğu Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Tarih Öğretmenliği Bölümü, Türkiye, aliefdal.ozkul@neu.edu.tr

Ayrıca öğrenciler Kıbrıs tarihi derslerinde bu tür öğrenen merkezli etkinliklerin daha sık yapılması gerekliliğini belirtmişlerdir. Araştırma bulgularından hareketle, sosyal yapılandırmacılık ile tarihsel düşünme becerilerini temel alan bu çalışma bulgularından ve elbette öğrenme-öğretme etkinlik örneklerinden nitelikli bir tarih eğitimi gerçekleştirebilmek amacıyla yararlanılabileceği önerilebilir.

Giriş

Tarih öğretimi veya daha yapılandırmacı bir deyişle tarih öğrenimi, Demircioğlu'na (2014) göre, tarihçiler tarafından ortaya konan araştırmalar kapsamında, tarih eğitimcilerinin rehberliğinde okul gibi formal eğitim merkezlerinde gerçekleştirilen ve pedagojik temellere dayanırken diğer taraftan temel amacı tarihsel bilgilerin ve yetilerin kazanılması olan bir öğrenim ve öğretim şeklidir. Tarih öğretiminin amaçları; zamana, ülkelere, toplumlara, devletlere hatta devletler içerisindeki hükümet politikalarına göre değişim gösterebilmektedir. Bugün, tarih öğrenimi ve öğretiminin başlıca amaçları şu şekilde sıralanabilmektedir: Kültürel mirası aktarırken öğrencilerin ortak mirasın korunmasında sorumluluk sahibi olmalarını sağlamak böylece değerler eğitimine katkı yapmak (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008; İnanç ve Liew, 2017; Tosh, 2015; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018; Yıldırım, 2017); vatandaşlık eğitimi kapsamında kişilere vatan sevgisini kazandırmak ve iyi vatandaş olmak için gereklilikler hakkında farkındalık yaratmak (Demircioğlu, 2014; Harris, 2017; Kaya, 2009; MEB, 2018); ilk olarak kendi kültür ve toplum yapısını öğrenerek tanımlamanın yanında diğer kültürlerin ve toplumların yapılarını tanımlamak ve bu yapılarla ilişkin hoşgörü, saygı ve empati duymayı öğretmek (Demircioğlu, 2014; Lévesque ve Clark, 2018; Yılmaz, 2008), bireyin kronolojik sıralama bilgisinin gelişmesini sağlarken tarihsel olaylar arasında ilişki kurabilmesine yardımcı olmak (Aktekin, 2009a; Dere ve Kızılay, 2017; Güven, 2014); tarihin bugünden farklı olduğunun anlaşılmasının yanında aslında tarihi bilginin geçmiş, bugün ve gelecek arasında nasıl bir köprü kurabileceğini, tarihsel yorumlama becerisini kullanarak öğretmek (Haydn, Stephen, Arthur ve Hunt, 2015; Yazar ve Yazar, 2018); okul dışında karşılaşılan sorunlarda da gelişen tarihsel becerilerin kullanılabileceğini öğretmek (Demircioğlu, 2014; Kaya, 2009; Merkt, Werner ve Wagner, 2017; Yılmaz, 2008); eleştirel düşünebilen, sorgulayan ve araştıran kişilerin yetişmesini sağlamak (Candan ve Koçer, 2013; Demircioğlu, 2014; Kaya, 2009).

Sözü edilen yukarıdaki tarih eğitimi hedefleri, gerçekleşmesi beklenen kazanımlar olmalarına rağmen, birçoğu farklı farklı nedenlerden dolayı gerçekleştirilememektedir. Bu bağlamda bu hedeflerin gerçekleştirilememesinin sebeplerinin değerlendirilmesi ve ortaya çıkan sorunlara çözümler üretilmesi gerekliliği göz önünde bulundurulmalıdır. Tarih öğretimindeki sorunlar, iki açıdan irdelenebilmektedir. Öncelikle tarih konularının içerikleri ile ilgili karşılaşılan sorun ve sıkıntılar, ikinci olarak ise tarih öğretiminin, öğretim yöntemleri, stratejileri, teknikleri ve materyallerini içeren sıkıntı ve sorunlardır. Tarih öğretiminin içeriğine bakıldığında karşılaşılan sorunlardan özellikle içeriğin taraflılığı ön plana çıkmaktadır (Aktekin, 2009b; Makriyianni, Psaltis ve Latif, 2011; Pamuk, 2014; Samani ve Tarhan, 2017). Taraflılık sorunu olan tarihi içerik; ulus tarihinin ön plana çıkarılarak baskın hale getirilmesi, hükümet politikalarının içeriği kendi eğilimlerine göre düzenlemesi ve öğrencilerde oluşturulmak istenilen kimliğin yaratılmasında tarihin çarpıtılarak kullanılması gibi boyutlarda dikkat çekmektedir. Şimşek ve Alaslan (2014), ulusal kimliğin oluşumunda ve “öteki” kavramına bakışın gelişiminde tarihin kullanılmasını milliyetçiliğin yayılmasına sebebiyet veren Fransız İhtilali'ne kadar dayandırmakta ve en başta Avrupa'da, daha sonrasında da dünyada tarihin, ulus bilincini yaymakta önemli bir unsur olduğunu vurgulamaktadır. Böylece gerek tarih yazımı gerekse tarih öğretimi ulusal kimliğin oluşturulmasında ve ötekine bakış açısının şekillendirilmesinde kullanılmaya başlamıştır. Moon (2015), İtalya örneğini göz önüne sermekte ve faşist İtalya'nın oluşumunda çocuklara tarih dersleri ile aktarılan milliyetçi bakış açısı sonucunda oluşan ulusal kimliği irdelemektedir. Söz konusu olumsuz durum ise, tarih öğretiminde yer alan içeriğin taraflı olmasına sebebiyet vermektedir. Pamuk

(2014), kültür, altkültür ve tarih öğretiminin içeriği arasındaki bağlantıdan yola çıkarak, taraflı yazılmış bir tarihi içeriğin belirli sınıflara ait kültürü ön plana çıkaracağını bu yüzden de altkültürlerin bu şekilde asimile edilebileceğini vurgulamaktadır. Bu durum, tarihi içeriğin taraflılığının çokkültürlülük için bir dezavantaj olacağını göstermektedir.

Tarih eğitiminin, öğrenme-öğretme ortamları boyutunda ortaya konulan sıkıntılara bakıldığında ise, öncelikle kuramsal sorunlar dikkat çekmektedir. Yapılandırmacı, sosyal yapılandırmacı ve post-modernist kuramların katkılarının öğrenme-öğretme boyutlarında yer alması gerekirken günümüzde tarih öğretiminde öğretmenin merkez alındığı davranışçı kuramın halen eski yerini koruduğu gözlemlenmektedir. Öğretmenin merkez olmasının yanı sıra ezberci bir eğitimin varlığını koruması ve eleştirel düşünceden, probleme dayalı öğrenme, proje tabanlı öğrenme gibi yaklaşımlardan uzak bir tarih öğretiminin söz konusu olduğu da söylenmelidir. Tüm bunlara bağlı olarak bir kısmı değiştirilen ve bir kısmının da değiştirilmeye çalışıldığı tarih öğretim programlarının uygulanabilirliğinde sorunlar yaşanmaktadır (Şimşek ve Alaslan, 2014).

Türkiye ve Kuzey Kıbrıs'taki tarih öğretim programlarına bakıldığında yaşanan sorunların benzerlik gösterdiği saptanmaktadır. Demircioğlu'na (2014) göre Türkiye'deki tarih öğretim programları yapılandırmacı kurama göre hazırlanmasına rağmen uygulamada yetersiz kalmakta, öğrenciler tarih derslerinde öğrendiklerini günlük yaşamda uygulayamamakta, tarihsel düşünme becerileri doğrultusunda araştırma, analiz, sentez gibi becerileri gelişmemektedir. Ata (2007) ise, bu görüşleri desteklemekte ve bireylerin tarih derslerine ilişkin motivasyonlarının az olmasını, tarihi, ezbercilik ile bağdaştırmalarına bağlamaktadır. Öğrenciler, tarihi olayları ve olguları analiz ve sentez etmek yerine, sadece ezberlemekte ve bundan dolayı da beklenen öğrenme gerçekleşmemektedir (Yeşil, 2010). Öğrenciler, tarih öğreniminin sorunlarını sıkıcı olmasına ve ezbere dayanmasına bağlamakta ve araştırma yaparak daha zevkli bir tarih öğrenimi gerçekleştirebileceklerini belirtmektedirler (Aktekin, 2009a). Bahsedilen sorunların yanı sıra tarih öğretiminde diğer öğretim alanlarında olduğu gibi, geliştirilen öğretim programlarının kullanılması beklenirken aslında ders kitaplarının bu programlar yerine kullanıldığı gözlemlenmektedir. Şöyle ki, kitaplar biricik görülmemekte, sorgulanmamakta, başka araştırmalar yapılarak öğrenme süreci desteklenmediği için öğrenciler kitabı tek kaynak olarak görmekte, bundan dolayı da kitapları ezberleme yoluna gitmektedirler (Akbaba, 2014; Aktekin ve Pala, 2013; Güneyli ve Özkul, 2013).

Dünyada ve Türkiye'de olduğu gibi Kuzey Kıbrıs'ta da tarih öğretimi-öğrenimi ile ilişkilendirilen sorunlar, içerik ve yöntem açısından benzerlik göstermektedir. Tarih eğitimindeki sorunlarla ilgili Kuzey Kıbrıs'ta az sayıda araştırma gerçekleştirilmiştir ancak tarih kitapları ve kitap içeriklerinin sorunları ile ilgili yapılan birçok çalışma mevcuttur. Bunun en büyük sebebi, Kuzey Kıbrıs'ta 2016 yılına kadar profesyonel anlamda herhangi bir tarih eğitim programının var olmaması ve bunun neticesinde çok büyük sıkıntılardan biri olarak gösterilebilecek kitaba dayalı eğitim anlayışının benimsenmiş olmasıdır (KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2016a, s. 7). Alanyazın incelendiğinde, Kuzey Kıbrıs'ta uygulanan Kıbrıs tarihi eğitimi ile ilgili sorunlar; tarih öğretiminin tarafsızlıktan uzak oluşu, iktidar değişiklikleri ile paralel olarak değişen tarih ders kitapları, kitapların çokkültürlülüğten uzak oluşu ve ötekini vurgulayan alıntılar içermesi, siyasi ve askeri tarihe çok fazla yer verilmesi ancak sosyo-kültürel tarihe az yer verilmesi, kahramanların ve belirli bir sınıfın hayat hikayelerinin vurgulanması ve toplumun diğer sınıflarında yer alanlara ait bilgilerin yer almaması, kadın ve çocuk tarihine de neredeyse hiç yer verilmemesi gibidir (Makriyianni vd., 2011; Samani ve Tarhan, 2017; Şıvgın, 2009; Vural ve Özyanık, 2008).

Kuzey ve Güney Kıbrıs'ta, Kıbrıs tarih öğretimi konulu araştırmalarda en çok vurgulanan sorun, Kıbrıs tarihi kitaplarının değişen iktidarlara birlikte değişime uğraması olarak görülmektedir. Bu sorun, daha önce de bahsedildiği üzere, hükûmet politikaları dolayısıyla hem Güney hem de Kuzey Kıbrıs'ta tarih kitaplarının içeriğinin tarafsızlıktan uzak olmasına (Latif ve Karahasan, 2010) ve öğrencilerin bilincinde ulusal kimlik oluştururken öteki kavramının oluşumuna neden olmaktadır. Latif ve Karahasan'ın bulgularını destekleyen Hadjipavlou (2017) da, Kıbrıs'ta tarih derslerinde uygulanan öğretim programlarının ve yöntemlerinin sorunlu (hoşgörü ve toleranstan uzak) bir ulusal kimlik

oluşumuna sebebiyet verdiğini belirtmektedir. Kıbrıs Rum kesimi tarafından kullanılan tarih kitaplarında geçen Türk kavramını inceleyen Köstüklü'nün (2013), araştırması sonucu elde ettiği bulgulara, Kıbrıslı Rumların da ulus kimliği oluşturma çabasında öteki yarattıklarını göstermektedir. Hålfdanarson ve Kızılyürek (2010), İzlanda ve Kıbrıs örneklerini ele aldıkları çalışmalarında aynı görüşlere yer vermiş ve Kıbrıslı Türk ve Rumların tarihi tek taraflı irdelediklerini ve taraflı tarih yazdıklarını vurgulamıştır. Bu sorunun kökenini İngiliz yönetimi dönemine bağlayan Makriyianni ve Psaltis (2007), yönetimin milliyetçilik ideolojisinin önüne geçebilmek için Türk ve Yunan tarihlerine eğitimde yer verilmesini yasakladığını ve sadece İngiliz tarihinin eğitim programlarında yer aldığını belirtmektedir. Bunun sonucunda, bu dönemi yaşayan gerek Kıbrıslı Türklerin gerekse Kıbrıslı Rumların tarih yazımında kendi tarihlerini tek yönlü aktarmaları kaçınılmaz görünmektedir. Bahsedilen bu örnek çalışmaların yanı sıra ulusal kimlik konusunda benzer bulgular elde eden başka araştırmalar da mevcuttur (diğer araştırmalar için bk. Güneyli ve Özkul, 2013; Koruroğlu ve Başkan, 2013; Murat, 2012; Persianis, 2017; Tamçelik, 2009).

Türkiye'de ve Kuzey Kıbrıs'ta tarih eğitimi sorunlarını ortaya koyan çalışmalara yukarıda değinilmiştir. Bu bağlamda tarih eğitimi temelinde genel sorunlar ve özel sorunlardan söz edilebilir. Genel sorunlar kendi içerisinde tarih eğitimi ile ilgili içerik sorunları ve tarih öğretim yöntemleri sorunları olarak ikiye ayrılmaktadır. Özel sorunlarda ise, Kuzey Kıbrıs'taki tarih eğitimi sorunları bağlamında özellikle tarih eğitiminin değişen hükûmet politikalarına bağlı olarak çok hızlı değişikliğe uğraması ve 2016 yılına kadar profesyonel anlamda tarih eğitim programlarının olmaması dolayısıyla kitaba bağlı eğitim verilmesi söylenebilmektedir. Bahsi geçen sorunlar göz önünde tutulduğunda, bu çalışmanın önemi ortaya çıkmaktadır. Şöyle ki bu çalışma, gerek tarih eğitiminin içerik sorunlarını gerekse öğretim yöntemleri ile ilgili sorunlarını çözebilmeyi hedefleyen tarihsel düşünme becerilerini temel almakta, öğretimin en büyük sorunlarından biri olan davranışçı kurama dayalı öğretmen merkezli öğretim ve içerik sorunlarından olan çokkültürlülüğün göz ardı edilmesi sorunlarına çözüm getirebilecek sosyal yapılandırmacılık kuramına dayanmakta ve özellikle Kuzey Kıbrıs'ta tarih eğitim programı eksikliğinin giderilmesi çalışmalarında alternatif bir öğretim tasarımı ortaya koyarak öğretmenlere farklı öğretim yöntem, strateji ve materyalleri sunarak sözü geçen boşlukları tamamlamayı hedeflemektedir.

Türkiye'de ve Kıbrıs'ta tarih eğitimindeki sorunlar ve çözüm önerileri düşünüldüğü zaman ilk olarak tarihsel düşünme becerilerinin kısaca açıklanması ve önemine değinilmesinin çalışmanın gerekliliği anlamında aydınlatıcı olacağı düşünülmektedir. Kısaca açıklandığında, tarihsel düşünme becerileri; tarih öğretimi sonrasında kazanılması amaçlanan, mantığa ve muhakameye dayanan, bireyin tarihsel olay ve olgulara ve böylece geçmişe mantık çerçevesinde bakması ve tarihi analiz ederek çıkarımlar yapabilmesidir. Bunların yanı sıra öğrenciler, tarihsel kaynakları bir tarihçi gibi irdelemenin önemini de kavramış olabileceklerdir. Tarihsel düşünme becerileri alanyazın içerisinde beş ana başlıkta toplanmıştır: Kronolojik Sıralama/Düşünme, Tarihsel Anlama, Tarihsel Analiz, Tarihsel Araştırma ve Sentez ve son olarak Tarihsel Değerlendirme (Demircioğlu, 2014, s. 36; Güven, 2014, s. 80; Martinko, 2017, s. 19). Bu beş ana başlığa ek olarak Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2018 yılında hazırlanmış olan yeni tarih eğitimi programlarının "alana özgü yeterlilik ve beceriler" kısmında Neden Sonuç İlişkisi Kurma, Değişim ve Sürekliliği Algılama, Tarihsel Empati de yer almaktadır (MEB, 2018). Tarihsel düşünme becerilerinin nasıl öğretilmesi ve öğrenilmesi gerektiği de önem arz eden bir başka konudur. Çalışmasında tarihsel düşünme becerilerinin öğretimine yer veren Beyer (2008), bu becerilerin kazandırılmasında belirli aşamalar olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu aşamalar; ilk olarak düşünme becerilerinin kurallarının ve gerekli bilgilerinin belirginleştirilmesi ve öğretilmesi, daha sonrasında her yeni becerinin geliştirilmesinde o beceriye odaklanan ders içeriğinin oluşturulması ve son olarak bu becerinin geliştirilebilmesi için rehberlik ve destek verilmesidir. Bu aşamalar göz önünde bulundurulduğunda, tarihsel düşünme becerilerinin belirlenebilmesi ve düzenli şekilde yürütülerek değerlendirilebilmesi için bir öğretim tasarımının gerekliliği de ön plana çıkmaktadır.

İkinci olarak sosyal yapılandırmacı kuramın bu sıkıntı ve sorunlara nasıl çözümler üretebileceğinin de tartışılması gerekliliğidir. Pushkin ve Colon-Gonzalez'e (1998) göre sosyal yapılandırmacılık, Vygotsky, Bruner ve Bandura gibi fikir insanlarının ortaya koyduğu ve öğrenmenin bireysel bir olay olmadığını, bunun tam aksine sosyal olduğunu vurgulayan ve kişilerin diğer kişilerden etkilenme durumlarının muhtemel ve sürekli olduğunu belirten bir kuramdır. Kişiler, bugün öğrendikleri bilgileri geçmiş deneyimleri, çevreleri ve kültürleri perspektifinde edinmektedirler. Bu bilgi göz önünde tutulduğunda, kişinin öğreniminin toplumundan veya kültüründen ayrı tutulması ihtimali mümkün görünmemektedir (Buraphadeja ve Dawson, 2008). Kişiler öğrenimleri sırasında toplum ve kültürlerinden getirdikleri deneyim ve bilgi birikimlerini birbirleriyle paylaşmaktadırlar (Powell ve Kalina, 2009). Ayrıca, Adams (2007) bir başka önemli noktaya değinmekte ve bireyin bir bilgiyi kabul edebilmesi için bildiği bir sosyal grup tarafından özümsemiş olmasının önemini vurgulamaktadır. Bunlardan yola çıkarak, sosyal olan bireyin kendi toplum ve kültüründen edindiği bilgileri çevresindeki diğer kişilerle paylaşacağı ve çokkültürlülüğe bir kapı açabileceği, böylelikle de tarafsızlıktan uzaklaşabileceği düşünülmektedir.

Sherman ve Kurshan'a (2005) göre sosyal yapılandırmacılık kuramı, eğitimde ilk olarak öğrencilere yeni bilgi öğrenme sürecinde akranlarıyla etkileşim içerisine girebilmelerini kazandırmakta, böylece öğrenciler diğer kişilerin kültürel ve toplumsal geçmişlerini birbirlerine aktarabilmektedirler. Bunlara ek olarak sosyal yapılandırmacı düşünürler, formal eğitim merkezlerinin çokkültürlü ortamlar olmalarının göz önünde bulundurulması gerektiğine inanmaktadır ki (McCaslin ve Hickey, 2001), bu önemli nokta günümüz tarih öğretiminin de temellerinden biridir. Böylece tarih öğretiminin çokkültürlü ve çok perspektifli bir yapıya ulaşması sağlanabilecektir. Stradling (2003), bir tarih eğitimcisinin formal bir eğitim merkezinde farklı geçmiş ve kültürlerle sahip kişiler olduğunu, bu kişilerin birbirleriyle etkileşim içerisinde öğrenmelerini gerçekleştirdiklerini ve her bireyin tarihi olay, olgu ve kişilere farklı perspektiflerle bakmasının olağan olduğunu kavraması ve öğrenenlere bu yolda rehberlik etmesinin gerekliliğini vurgulamaktadır. Özetle belirtmek gerekirse bu çalışmada, "Sosyal yapılandırmacı kurama dayalı ve öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen bir tarih öğretiminin etkililiği nedir?" sorusuna yanıt aranmıştır. Bu bağlamda araştırmanın alt problemleri aşağıda sunulmuştur:

1. Sosyal yapılandırmacı kurama göre temellendirilen tarih öğretimi etkinliklerinin uygulanmasına bağlı olarak çalışma grubundaki öğrenenlerin tarihsel düşünme becerilerine yönelik deneysel uygulama öncesi ve sonrasındaki ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2. Araştırmada geliştirilen ölçeğin;

- i. Kronolojik sıralama ve düşünme/ Dönemlendirme
- ii. Tarihsel sorun analizi,
- iii. Tarihsel okuryazarlık becerileri,
- iv. Tarihsel kaynaklara ulaşma ve kullanabilme becerileri (kaynak kullanma),
- v. Tarihsel sentezleme becerileri,
- vi. Tarihsel neden sonuç kurabilme becerileri

alt boyutlarında öğrenenlerin deneysel uygulama öncesi ve sonrasındaki tarihsel düşünme beceri ölçek puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3. Sosyal yapılandırmacı kurama göre temellendirilen ve tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefleyen tarih öğretiminin uygulama sürecindeki etkinlikler hakkında öğrenci görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel ve nicel araştırma yöntemlerini içerdiğinden karma araştırma olarak tasarlanmıştır. Creswell ve Plano Clark (2007), karma yöntemlerin çeşitlilik gösterdiğini öne sürmektedir ve bu çeşitlilik göz önünde bulundurulduğunda çalışmanın bu desenlerinden biri olan gömülü desene uygun olduğu belirtilmelidir. İçer yerleşik olarak da isimlendirilen gömülü desenin özelliği, nitel veya nicel yöntemlerden birinin diğerine nazaran daha fazla ya da daha az kullanılmasıdır. Araştırmada, nitel yönetime göre nicel yönetime özellikle deneysel çalışma sürecine daha fazla yer ve süre ayrılması ve görüşmelerin de deneysel süreçle ilgili olması bir başka deyişle nitel verilerin nicel yöntemi desteklemesi nedeniyle içer yerleşik-gömülü desenin kullanıldığı görülmektedir. Çalışmanın deneysel uygulamalar boyutunda, tek grup öntest-sontest modeli kullanılmış; nitel kısmına uygun olan desen ise durum çalışması olarak belirlenmiştir. Araştırmada incelenen örneklemin doğal bir çevrede olması ve araştırma sorularının araştırmanın konusu ile ilgili bütüncül bir sonuca ulaşılmasını gerektirmesi bağlamında durum çalışması deseni, bu çalışmaya uygun görülmüştür.

Çalışma Grubu

Deneysel çalışma grubu için “amaçlı ve kolay ulaşılabilir durum örneklemesine” uygun olarak ortaokul öğrencileri esas alınmıştır. Buna bağlı olarak araştırmacılar tarafından birinin görev yaptığı Türk Eğitim Derneği (TED) Kuzey Kıbrıs Koleji Tarih Kulübü öğrencileri araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Bu grubun çalışma grubu olarak seçilme nedeni, araştırmacının bu kurumda çalışmasındandır. Dolayısıyla araştırmaya hız, ekonomiklik ve pratiklik kazandırma anlamında bu grup seçilmiştir. Sözü geçen Tarih Kulübündeki ortaokul öğrencilerinden oluşan grup, 11 öğrenciden oluşmaktadır. 11 öğrencinin 4’ü kız, 7’si erkek öğrencidir, yaş olarak ise 2 öğrenci 11 yaşında, 5 öğrenci 12 yaşında ve 4 öğrenci de 13 yaşında olan karma bir gruptur. Araştırmada söz konusu çalışma grubuyla deneysel araştırma gerçekleştirebilmek için öncelikle KKTC Milli Eğitim Bakanlığı’ndan, sonrasında ise okul yönetimi ve çocukların ailelerinden gerekli izinler alınmıştır.

Deneysel Uygulama Süreci ve Araştırmacının Rolü

Çalışmada deneysel uygulama süreci; Kemp, Morrison & Ross öğretim tasarımı modelini temel almaktadır. Baturay (2008), Kemp, Morrison ve Ross modelini, doğrusal olmamasının yanı sıra tasarımcıya dilediği basamaktan başlama fırsatı veren esnek bir model olarak tanımlamaktadır. Richey (2005) bu modelin özelliklerini, çoğu öğretim modelinde olmayan şekilsel yapısına, bir başka deyişle daire olmasına bağlamaktadır. Kemp, Morrison ve Ross öğretim tasarımı modeli, dokuz temel basamaktan oluşmaktadır; öğretim sorunları, öğrenci özellikleri, sorumluluk analizi, öğrenme-öğretme amaçları, içeriğin oluşturulması, öğrenme-öğretme stratejileri, mesajın tasarlanması, öğretimin planlanması, değerlendirme süreci. Bunların yanı sıra modelde değerlendirme anlamında süreç boyunca gerçekleştirilebilecek; sonuç, biçimlendirici ve destekleyici değerlendirme ile revizyon aşamaları ve planlama, uygulama, proje yönetimi ve destekleyici servisler basamakları bulunmaktadır. Bahsi geçen yukarıdaki basamaklar özetle ele alındığında; öğretim sorunları basamağı, ilk basamak olarak ifade edilen ve problemin ne olduğunun tanımlandığı aşamadır. İkinci aşama olan öğrenci özellikleri basamağı, hedef kitlenin özelliklerinin belirlendiği ve kitle hakkındaki bilgilerin tanımlandığı basamaktır. Bir diğer basamak olan sorumluluk analizi basamağında ise öğrencilerin hedeflerine ulaşabilmelerine yardımcı olabilmek amacı ile gerekli bilgi ve işlemlerin kararlaştırılması gerçekleştirilmektedir. Dördüncü basamak olan, öğrenme-öğretme amaçları basamağında ise, araştırmacının öğrencilerin hangi konu üzerinde uzmanlaşacağını kesin çizgilerle belirlemesi öngörülmektedir. Diğer aşama olan içeriğin oluşturulması basamağında, hedef öğrenciye yararlı olacak şekilde mantıksal çerçevede bilgi bütünü hazırlanmaktadır. Öğrenme-öğretme stratejileri aşaması ile araştırmacının seçeceği stratejiler ile öğrenenin yeni edineceği bilgileri daha önceki bilgileriyle sentezlemesi hedeflenmektedir. Bu stratejilerin tasarlanmasının ardından mesajın tasarlanması gerekmektedir ki bu basamak tasarımcının seçeceği sözcüklerin, metinlerin ve grafik-fotoğraf gibi görsel materyallerin belirlendiği aşamadır. Bir diğer basamak olan öğretimin planlanması basamağı ise, stratejiler ve içeriksel materyalin ardından öğretim materyallerinin de tasarlanmasına olanak sağlayan

kısımdır. En son aşama olarak modelde yer alan değerlendirme süreci ise kitlenin belirlenen hedeflere ulaşip ulaşmadığını saptama hedefiyle geliştirilmiş olan araçların tanımlandığı bölümdür (Morrison, Ross, Kemp ve Kalman, 2011). Deneysel uygulama sürecinin tasarlanmasında bu modelin seçilmesinin başlıca sebepleri; sorunlardan yola çıkması, aşamalarının anlaşılır ve düzenli olması nedeniyle tasarımcıyı rahatlatması, öğrenen bireyin özelliklerine ve hazırbulunuşluğuna önem vermesi ve süreç değerlendirmeyi esas alması nedeniyle süreç içerisinde revizeye açık olmasıdır.

Sosyal yapılandırmacılık kuramı ve Kemp, Morrison, Ross öğretim tasarımı modeli temel alınarak, öğrencilerin özellikle tarihsel düşünme becerilerini ve bunun yanı sıra işbirlikli öğrenme becerilerini geliştirmeyi hedef alan bu tasarım çerçevesinde araştırmacılar tarafından 14 haftalık tarih öğretimi etkinlikleri oluşturulmuştur. Geliştirilen etkinlikler 2016 yılında hazırlanmaya başlayan ve TED Kuzey Kıbrıs Koleji tarafından da kullanılmakta olan Kıbrıs tarihi eğitim programlarında yer alan kazanımlar ile paralellik göstermektedir. Örneğin, etkinliklerde temel hedeflerden biri olarak gösterilen işbirlikli çalışma, KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'nın 2016 yılında yayımlamış olduğu öğretim programlarının temel amaçlarından biri olarak ele alınmaktadır (KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, 2016b). Buna ek olarak, tarihe eleştirel bakabilme, empati kurabilme, tarihsel okuryazarlığın gelişmesi ve tarihi eserler ile ilgili farkındalık ve eserleri koruma konuları da ortak amaçlar arasındadır. Deneysel uygulamada yürütülen etkinliklerin tarihleri, adları, amaçları ve sürecini içeren tablo aşağıda aktarılmıştır.

Tablo 1. Etkinlikler

| Tarih | Etkinlik Adı | Amaç | Süreç |
|------------|--|--|---|
| 12.10.2016 | Kulübe Yönelik İhtiyaç ve Haklar | *Tarih kulübüne yönelik ihtiyaçların öğrenilmesi * Hakların tespiti sırasında işbirliği yapılmasının teşvik edilmesi | *Öğrencilerin ihtiyaçlarını, beklentilerini ve kulüpteki haklarını listelemesi |
| 19.10.2016 | Mahallemi Tanıyorum | *Mahalle tarihinin sosyo-kültürel etkileri hakkında analiz yapma | *Lefkoşa'da yer alan Arap Ahmet Mahallesi'nin (farklı kültürlerle ait tarihi eserler içermesinden dolayı) gezilip görülmesi * Gezi sırasında harita kullanılması ve çalışma sorularının yanıtlanması |
| 26.10.2016 | Dilimizdeki Yabancı Kelimeler | *Kıbrıs'ta bugün kullanılan dillerin geçmişteki çeşitlilikle ilgisinin kurulması | * İşbirlikli çalışarak metinlerin, atasözlerinin ve bilmecelelerin incelenmesi ve yabancı kelimelerin tespit edilerek yorumlanması |
| 03.11.2016 | HASDER Gezisi – El Sanatları | *El sanatları ve motiflerini temel alarak çeşitli tarihi evrelere ait sosyo-kültürel tarih hakkında çıkarımlarda bulunabilme | *Görevlinin dernek ile ilgili bilgi aktarması * Çalışma sorularının cevaplanması |
| 09.11.2016 | Kıbrıs'ta İngiliz Dönemi Toplum Yapısı | *İngiliz yönetiminde Kıbrıs'ta çokkültürlülüğü anlama * Tarihsel empatinin geliştirilmesi | *İngiliz dönemine ait Kıbrıs fotoğraflarının gösterilmesi *Fotoğrafta yer alan kişilerden birinin seçilmesi, etkinliğe katılan öğrencinin seçtiği kişinin yerine geçerek onunla empati kurması, geriye kalan öğrencilerin seçilen kişiyi tahmin etmeleri |

Tablo 1. Devamı

| Tarih | Etkinlik Adı | Amaç | Süreç |
|--------------------------|---|--|--|
| 16.11.2016 | Kıbrıs Sorununa Çözüm | *Kıbrıs'ta güncelliğini koruyan siyasi soruna ilişkin çözüm önerileri sunma *Dünyadaki mevcut politik sorunlara ilişkin görüş sahibi olma ve farklı dünya liderlerinin çözüm önerilerini bilme | * Kıbrıs sorunu hakkında beyin fırtınası gerçekleştirilmesi * Dünyadaki önemli sorunları çözen liderleri konu edinen videoların sınıfta gösterilmesi *Grup tartışması yoluyla farklı siyasi sorunlara çözüm önerileri üretilmesi |
| 30.11.2016 | Osmanlı Dönemi ve Kıbrıs'taki Gayrimüslimler | *Osmanlıların, Kıbrıs'ta yaşayan gayrimüslimlere nasıl yaklaştıklarını öğrenme | *Kıbrıs'ta Osmanlı dönemindeki gayrimüslimler hakkındaki birinci el kaynak niteliğindeki metinlerin okunup tartışılması |
| 07.12.2016 | Düğünler ve Gelenek-Görenekler | *Kıbrıs'taki farklı tarihsel dönemlerde kadının sosyal rollerine ilişkin farkındalığa sahip olma | * Kıbrıs düğünlerine ait videoların izletilmesi ve fotoğrafların incelenmesi * Görsel materyallerle (fotoğraf, video vb.) ilgili soru-cevap etkinliği |
| 14.12.2016 | Mülteci Kavramı | *Mültecinin ne anlama geldiğini anlayıp yorumlama * Mültecilerin günümüzde tüm dünyada yaşadıkları sorunlar hakkında bilgi sahibi olma | * Fotoğraflar ve videolar aracılığıyla mültecilerin gösterilmesi * Beyin fırtınası kullanılarak mültecilik kavramının irdelenmesi *Mülteci sorunlarının tartışılması ve işlevsel çözüm önerilerinin geliştirilmesi |
| 21.12.2016 | Tarihi Eserler Oyunu | *Kıbrıs'ta bulunan tarihi eserlerin genel özelliklerini ve sosyo-ekonomik tarih üzerindeki etkilerini fark etme | * Öğrencilere verilen materyallerin eğitsel oyun içinde kullanılması ve keşfedilmesi |
| 04.01.2017 11.01.2017 | Tarihi Film (Gölgeler ve Suretler) | *Öğrencilerin duyuşsal becerilerini geliştirme ve öğrenmenin yaşam boyu devam ettiğine yönelik farkındalık sağlama *Geçmişte yaşanan olumsuz tarihi olaylara dikkat çekerek öğrencilere yaşam deneyimi kazandırma | * Filmin izletilmesi * Filmin belli yerlerde durdurulup sorular sorulması, tahmin yaptırılması *Filmdeki sosyal ve siyasi olayları temel alan bir tartışma gerçekleştirilmesi |
| 08.03.2017 | Yakın Doğu Üniversite Kütüphanesinde Tarihi Araştırma | *Kütüphanede nasıl davranılması gerektiğini öğrenme *Tarihle ilgili kaynakların nerede olduğunu öğrenip erişim sağlama *Tarihle ilgili kaynakları inceleme, araştırma amacıyla kullanma | *Kütüphaneyi ziyaret *Kütüphane sorumlusunun bilgilendirici konuşması *İşbirlikli çalışarak kütüphanede bulunan tarihle ilgili kaynaklara ulaşma ve araştırma yapma |
| 15.03.2017 | Kıbrıs Arkeolojisi Semineri | *Kıbrıs'ta yapılan kazılar doğrultusunda bulunan eserlere ilişkin bilgi edinme *Arkeoloji ile tarih alanları arasında ilişki kurabilme | *Kuzey Kıbrıs'ta Eski Eserler'de Arkeoloji biriminde görev yapan bir arkeoloğun okula davet edilmesi *Arkeoloji seminerinin gerçekleşmesi * Soru-cevap şeklinde etkileşimli bir ortamın yatarılması |
| 22.03.2017 | Kıbrıs'a Hükmetmiş Liderler | *Kıbrıs'a hükmetmiş liderler hakkında bilgi edinme *Kıbrıs'taki çokkültürlü yapının, tarih ile ilişkisini keşfetme | *Kıbrıs'ta yaşayan ve iz bırakmış liderler hakkında öğrencilerin senaryolar yazmaları * Drama yöntemini kullanarak yazılan senaryoların öğrenciler tarafından canlandırılması |

Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada nicel verilerin toplanması amacı ile araştırmacılar tarafından geliştirilen tarihsel düşünme becerilerini kapsayan bir ölçek kullanılmıştır. Bu ölçek geliştirilirken ilk olarak örneklem dışından bir grup öğrenciye tarihsel düşünme becerileri ile ilgili düşüncelerini ortaya çıkarabilecek bir kompozisyon yazdırılmıştır. Sonrasında ilgili alanyazın taranmış (Akıncı Güngör, 2011; Bayramoğlu, 2016; Erdoğan, 2007; Işık, 2008; Kızılay, 2014; Şahin, 2014; Talin, 2015; Viator, 2012; Waring ve Robinson, 2015) ve tarih öğretimiyle ilgili bazı örnek ölçekler (Akbaba ve Kılcan, 2012; Aktaş ve Safran, 2013; Tuna ve Safran, 2017; Hooper, Stockton, Krupnick ve Green, 2011; Ulusoy, 2009a) incelenmiştir. Bu aşamalar sonrasında tarihsel düşünme becerilerini ölçmeyi hedefleyen taslak bir ölçek geliştirilmiş ve bu ölçeğin kapsam geçerliği konusunda fikir almak için alanında uzman üç tarih eğitimcisine başvurulmuştur.

Uzman görüşleri ile kapsam geçerliğinin sağlanmasının ardından 43 sorudan oluşan taslak ölçek, keşfedici faktör analizine tabi tutulmuştur. Bu çalışmada kullanılan ölçeğin geçerlik-güvenirlik analizlerinin gerçekleştirilebilmesi amacı ile uygun örnekleme yöntemi kullanılmış ve belirlenen sayıdaki öğrenciye taslak ölçek uygulanmıştır. Araştırma ölçeğinin geçerlik ve güvenirliğini sağlama amacıyla belirlenen ön uygulama grubu, Lefkoşa'da bulunan biri özel, diğeri ise devlet okulunda öğrenim gören 7. ve 8. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Kuzey Kıbrıs Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınlamış olduğu istatistiklere göre 2015-2016 eğitim-öğretim yılında toplam 5542 öğrenci Lefkoşa'da öğrenim görmektedir. Araştırmanın evreni, 2888 yedinci sınıf öğrencisi ile 2654 sekizinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Bu evrenden %5 örnekleme hatasıyla (%95 güven düzeyi) seçilmesi gereken örneklem sayısı, en az 359 öğrenci olmalıdır; dolayısıyla taslak ölçeğin geçerlik ve güvenirlik analizlerini yapabilmek amacıyla 360 öğrenciye ulaşılmıştır.

Ana bileşenler analizi ortogonal rotasyonlardan varimax yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) sonuçları bu analiz için örneklem büyüklüğünün yeterli seviyede olduğunu göstermektedir. Bu analizlerde elde edilen KMO = 0,87 sonucu Field'a (2009) göre 'mükemmel' bir değerdir. Bartlett'in küresellik testi $\chi^2(953) = 3957,265$, $p < 0,001$ sonuçları faktörler arasındaki korelasyonun ana bileşenler analizi için yeterince uygun olduğunu göstermektedir. Veri setindeki her bir bileşen için özdeğerleri elde etmek için önce bir analiz yapılmıştır. Kaiser kriterine (1) göre, 6 bileşen bu kriterin üzerinde bir değer vermiştir. Bu bileşenler varyansın %56,75'ini açıklamaktadır. Aynı bileşenlerde toplanan faktörlere göre, birinci bileşen tarihsel kaynak kullanımı, ikincisi tarihsel sentezleme, üçüncüsü tarihsel sorun analizi, dördüncüsü tarihsel dönemlendirme, beşincisi tarihsel okur-yazarlık ve son olarak altıncısı ise tarihsel neden-sonuç olarak önerilmiştir.

Önerilen bu 6 bileşenin ölçüm tutarlılığını, yani soruların tutarlılığını ölçmek için yapılan güvenirlik analizi sonuçlarına göre ilk bileşen olan tarihsel kaynak kullanımının güvenirlik skoru Cronbach $\alpha = 0,762$ 'dir. Tarihsel sentezleme bileşeninin güvenirlik skoru ise Cronbach $\alpha = 0,730$ 'dur. Tarihsel sorun analizi bileşeninin güvenirlik skoru Cronbach $\alpha = 0,702$ 'dir. Tarihsel dönemlendirme bileşeninin güvenirlik skoru ise Cronbach $\alpha = 0,709$ 'dur. Bu bileşenlerin hepsinin güvenirlik skoru işlek değer olan Cronbach $\alpha = 0,7$ 'den büyük olduğu için, güvenirlikleri yüksektir denebilir. Son iki bileşen olan tarihsel okur-yazarlık bileşeninin güvenirlik skoru Cronbach $\alpha = 0,665$ ve tarihsel neden sonuç bileşeninin güvenirlik skoru ise Cronbach $\alpha = 0,649$ 'dur. Bu değerler de eşik değere çok yakın oldukları için kabul edilebilir seviyededirler.

Tarihsel düşünme ölçeği için geliştirilen 43 maddenin kaç bileşen etrafında toplanacağını keşfetmek için yapılan keşfedici faktör analizinden elde edilen 6 bileşen aynı zamanda AMOS 18 istatistik programı kullanılarak gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizine de tabi tutulmuştur. Gözlemlenemeyen değişkenler ile bunları ölçmek için kullanılan ölçülebilir değişkenler arasındaki korelasyonu belirten regresyon katsayıları faktör yükleri olarak tanımlanmaktadır. "Bu katsayılar önemlidir çünkü bunlar bir faktör ile en kuvvetli ilişkili olan değişkenlerin doğasını anlamlandırır; değişkenlerin doğası bir faktörün anlamını ve doğasını belirlemeye yardımcı olur" (Cappelleri ve Gerber, 2003, s. 344). Parsimony prensibine göre, ki bu prensip bir soruya verilen en iyi cevap en kısa cevaptır mantığındadır, hipotez testinin temel parçalarından birisi modelin basitleştirilmesi işlemidir; modelin basitleştirilmesi de modelde mümkün olduğunca daha az parametrenin kullanılmasıdır

(Crawley, 2005). Bu nedenle yapıyı ölçen en iyi indikatörlerin tutulması gerekmektedir. Her ne kadar düşük faktörleri elemek için kesin bir eşik değer olmasa da, Malthouse (2001) “faktör yüklerinin büyüklüğü en azından 0,30 olmalıdır” (s. 81) demektedir. Fakat bunun subjektif bir standart olduğunu da vurgulamaktadır ve bu eşik değerın örneklem büyüklüğü, çalışmanın keşfedici olup olmadığı gibi çalışmanın karakteristiği gibi etmenlere bağlı olduğunu belirtmektedir. Örneğin, bazı durumlarda faktör yükleri 0,30’un altında bile olsa, araştırmacı test ettiği teoriyi baz alıp faktörleri iyice değerlendirmelidir. Bu açıklamalar ışığında, bu çalışmada Malthouse’un belirlediği eşik değer olan 0,30 değeri kullanılmıştır. Tablo 2’de Doğrulamalı Faktör Analizi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 2. Revize Edilen Modeller - Model Uyum İstatistikleri

| Index | Kriterler | Tarihsel Neden Sonuç | Tarihsel Dönemlendirme | Tarihsel Sentezleme | Tarihsel Kaynak Kullanımı | Tarihsel Okuryazarlık | Tarihsel Sorun Analizi |
|--------------------|-----------|-------------------------|---------------------------|------------------------|------------------------------|--------------------------|---------------------------|
| X ² | low | 39,8 | 12,934 | 14,78 | 45,227 | ,683 | 13,71 |
| sd | ≥,0 | 20 | 9 | 14 | 27 | 2 | 5 |
| p | ≥,05 | 0,01 | 0,166 | 0,394 | 0,015 | ,711 | 0,018 |
| x ² /df | <3 | 1,99 | 1,437 | 1,056 | 1,675 | ,342 | 2,742 |
| GFI | >,90 | 0,97 | 0,987 | 0,988 | 0,972 | ,999 | 0,984 |
| AGFI | >,90 | 0,95 | 0,971 | 0,976 | 0,954 | ,996 | 0,952 |
| TLI | >,90 | 0,91 | 0,978 | 0,997 | 0,961 | 1,013 | 0,941 |
| NFI | >,90 | 0,88 | 0,959 | 0,962 | 0,932 | ,995 | 0,955 |
| RMSEA | ≤,05 | 0,05 | 0,035 | 0,013 | 0,044 | 0,00 | 0,071 |

Tarihsel düşünme beceri ölçeği 5’li likert tipinde hazırlanmış bir ölçektir. Ölçekte faktör analizi öncesinde 43 madde bulunurken, faktör analizi sonucunda ortaya çıkan veriler doğrultusunda 6 madde çıkarılmış ve 37 madde yukarıda bulunan tabloda da belirtilen bileşenlere ayrılmıştır. Bu bağlamda tarihsel kaynak kullanımı bileşeninde yer alan maddeler; 18, 28, 32, 36, 37, 38, 39, 40, 41. tarihsel sentezlemede yer alan maddeler; 13, 14, 15, 19, 20, 22 ve 33. tarihsel sorun bileşeninde yer alan maddeler; 12, 16, 23, 24 ve 30. tarihsel dönemlendirmede yer alan maddeler; 2, 3, 5, 9, 10 ve 17. tarihsel neden sonuç bileşeninde yer alan maddeler; 4, 7, 8, 25, 26, 27 ve 43. ve tarihsel okuryazarlık bileşeninde yer alan maddeler ise 29, 34 ve 35. maddeler olmuştur.

Nitel verilerin toplanması aşamasında ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından 9 açık uçlu soru yazılmıştır. Bu sorular oluşturulurken tarihsel düşünme becerileriyle ilgili alanyazın taranmış (Akıncı Güngör, 2011; Bayramoğlu, 2016; Erdoğan, 2007; Işık, 2008; Kızılay, 2014; Şahin, 2014; Talin, 2015; Viator, 2012; Waring ve Robinson, 2015) ve tarih eğitimi alanından 3 akademisyenden görüş alınmıştır. Sorular, deneysel uygulama sürecindeki öğrenme sürecine ilişkin ayrıntılı veri elde etmek için hazırlanmıştır. Edinilen bilgilerin günlük yaşamda kullanılıp kullanılmayacağı, etkinliklerin bugüne değin almış oldukları tarih dersleri ile benzerlik ve farklılıkları, grup etkinlikleri hakkındaki görüşler, etkinliklerin derse ilişkin ilgilerini artırıp artırmadığı, en çok ve en az beğenilen etkinlikler, deneysel uygulamadaki etkinlikler gibi benzer etkinliklerin tekrar yapılıp yapılmamasına ilişkin görüşler ve etkinliklerin eleştirisi gibi konularda öğrencilerin görüşleri yarı yapılandırılmış görüş formu aracılığıyla sorgulanmıştır.

Verilerin Analizi

Öğrencilerin öntest ve sontest puanlarının istatistiksel olarak hesaplanması amacı ile nicel araştırmada SPSS programı kullanılmıştır. Ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını hesaplayabilmek için toplanan verilerin analiz edilmesinde, örneklem büyüklüğü ve kullanılan ölçeklerin sıralamaya dayalı olması nedenlerinden dolayı parametrik olmayan analizlerden biri olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi'nden yararlanılmıştır (Ho, 2006; Field, 2009). Nitel araştırmada ise içerik analizinden yararlanılmış, buna bağlı olarak temalar ve alt temalar çıkarılmış, elde edilen veriler tablolaştırılmış ve öğrenci görüşlerinden doğrudan aktarımlar yapılmıştır. Öğrenci görüşlerinden yapılan bu aktarımlar, Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö5 şeklinde kodlarla belirtilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın ilk alt problemini yanıtlamak amacıyla etkinliklere katılan TED Kuzey Kıbrıs Koleji öğrencilerinin tarihsel düşünme becerileri ölçeği doğrultusunda etkinliklerin uygulanması öncesinde ve sonrasında aldıkları puanları aşağıdaki tabloda aktarılmıştır.

Tablo 3. Uygulama Öncesi ve Sonrası Alınan Puanları Betimleyici İstatistikler

| Ölçek | Ortalama | Ortanca | En Sık Tekrarlanan | Standart Sapma | Cronbach's Alpha |
|------------------------------|----------|---------|--------------------|----------------|------------------|
| Tarihsel Kaynak Kullanımı-1 | 2,76 | 2,22 | 1,78 | 1,05 | 0,927 |
| Tarihsel Kaynak Kullanımı-2 | 3,95 | 3,78 | 3,22 | 0,6 | 0,86 |
| Tarihsel Sentezleme-1 | 3,1 | 2,86 | 2,14 | 0,83 | 0,839 |
| Tarihsel Sentezleme-2 | 4,01 | 3,86 | 3,71 | 0,64 | 0,868 |
| Tarihsel Sorun Analizi-1 | 3,22 | 3 | 2,6 | 0,95 | 0,814 |
| Tarihsel Sorun Analizi-2 | 3,82 | 3,4 | 3,4 | 0,73 | 0,824 |
| Tarihsel Dönemlendirme-1 | 2,68 | 2,33 | 2,33 | 0,56 | 0,657 |
| Tarihsel Dönemlendirme-2 | 3,64 | 3,5 | 3,33 | 0,59 | 0,677 |
| Tarihsel Okur-Yazarlık-1 | 3,21 | 3 | 3 | 1,38 | 0,868 |
| Tarihsel Okur-Yazarlık-2 | 3,3 | 3 | 3 | 1,06 | 0,803 |
| Tarihsel Neden Sonuç Kurma-1 | 3,25 | 3,12 | 4 | 0,61 | 0,752 |
| Tarihsel Neden Sonuç Kurma-2 | 3,86 | 3,75 | 3,38 | 0,47 | 0,75 |
| Tarihsel Düşünme Becerisi-1 | 3,04 | 2,8 | 2,2 | 0,84 | 0,949 |
| Tarihsel Düşünme Becerisi-2 | 3,76 | 3,51 | 3,18 | 0,62 | 0,937 |

Tablo 3'te gözlemlendiği üzere tüm boyutların ön-test ve son-test sonuçlarının ortalamaları arasında farklılıklar vardır. Bahsi geçen bu farklılıkların anlamlı olup olmadığının istatistiksel olarak değerlendirilmesi amacıyla, bir başka deyişle öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrası tabi tutuldukları testlere göre tarihsel düşünme becerileri arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlılığının saptanabilmesi için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır.

Tablo 4. Tarihsel Düşünme Becerileri Ölçeğinin Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon* İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Öntest-Sontest Puanı | Ortalama | Sıralar | N | Sıra Ortalaması | Sıra Toplamı | Z | P | R |
|------------------------------------|----------|-----------------|----|-----------------|--------------|--------|-------|----------|
| Tarihsel Düşünme Becerisi Son Test | 3,76 | Negatif Sıralar | 1 | 1,00 | 1,00 | | | |
| Tarihsel Düşünme Becerisi Ön Test | 3,04 | Pozitif Sıralar | 10 | 6,50 | 65,00 | -2,809 | 0,005 | -0,59888 |
| | | Eşit | 0 | | | | | |
| | | Toplam | 11 | | | | | |

*Negatif sıralar temeline dayalı

$r = \text{Etki Büyüklüğü} = r = z / \sqrt{N}$

Tablo 4'te belirtildiği üzere gerçekleştirilen Wilcoxon İşaretli Sıralar testinin sonuçlarına göre, tarihsel düşünme becerileri ölçeği bağlamında öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında aldıkları puanlar arasında anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir ($z=-2,809$, $p<0,01$). Fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında, saptanan bu farkın pozitif sıralar, son test puan lehine olduğu görülmektedir. Bu istatistiksel verilere göre, deneysel uygulama sürecinin ve uygulanan etkinliklerin örneklemen tarihsel düşünme becerilerini geliştirdiği söylenebilir. Etki büyüklüğüne bakıldığında ise, 0,5'in üzerindedir. Bu nedenle geniş etki büyüklüğüne sahiptir. Bu sonuç, iki grup arasındaki farkın önemli kabul edilecek büyük bir fark olduğunu göstermektedir.

Tablo 5. Tarihsel Düşünme Becerisi Alt Boyut Ölçeklerinin Öntest-Sontest Puanlarının Wilcoxon* İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

| Alt boyutlar | Test | \bar{x} | Z | p | r |
|---------------------------|----------|-----------|--------|--------|----------|
| Tarihsel Kaynak Kullanımı | Ön test | 2,76 | -2,847 | 0,004* | -0,60698 |
| | Son test | 3,95 | | | |
| Tarihsel Sentezleme | Ön test | 3,1 | -2,807 | 0,005* | -0,60655 |
| | Son test | 4,01 | | | |
| Tarihsel Sorun Analizi | Ön test | 3,22 | -2,608 | 0,009* | -0,55602 |
| | Son test | 3,82 | | | |
| Tarihsel Dönemlendirme | Ön test | 2,68 | -2,946 | 0,003* | -0,62808 |
| | Son test | 3,64 | | | |
| Tarihsel Okuryazarlık | Ön test | 3,21 | -0,543 | 0,587 | -0,11576 |
| | Son test | 3,3 | | | |
| Tarihsel Neden-Sonuç | Ön test | 3,25 | -2,809 | 0,005* | -0,59888 |
| | Son test | 3,86 | | | |

*Negatif sıralar temeline dayalı

r= Etki Büyüklüğü: $r=z/\sqrt{N}$

Tablo 5'teki sonuçlara göre, çalışmaya katılan öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerinin alt boyutları olan tarihsel kaynak kullanımında ($z=-2,847$, $p<0,01$), tarihsel sentezlemede ($z=-2,807$, $p<0,01$), tarihsel sorun analizinde ($z=-2,608$, $p<0,01$), tarihsel dönemlendirmede ($z=-2,946$, $p<0,01$) ve tarihsel neden sonuç kurabilme becerilerinde ($z=-2,809$, $p<0,01$) etkinlikler öncesi ve sonrası sonuçları arasında anlamlı fark olduğu gözlenebilmektedir. Fark puanlarının sıra toplamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, son test puan lehine olduğu görülmektedir. Bu puanlara bakıldığında gerçekleşen öğretimin sonunda öğrencilerin tabloda aktarılmış olan tarihsel düşünme becerilerinin beş alt boyutunda gelişim gösterdikleri söylenebilir. Buna karşın, tabloda aktarılan analiz sonuçlarına bakıldığında çalışmada yer alan öğrencilerin tarihsel okuryazarlık alt boyutunda aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir ($z=-0,543$, $p>0,01$). Bu verilere bakılarak gerçekleştirilen öğretimin öğrencilerin tarihsel okuryazarlık becerilerinde bir değişiklik oluşturmadığı söylenebilir. Etki büyüklüklerine bakıldığında ise tarihsel okuryazarlık boyutu dışındaki etki büyüklüklerinin hepsi 0,5'in üzerindedir. Bu nedenle elde edilen sonuçların geniş etki büyüklüğüne sahip olduğu söylenebilir. Bu sonuçlar iki grup arasındaki farkın önemli kabul edilecek büyük bir fark olduğunu göstermektedir.

Tablo 6. Araştırma Sürecinin Geneline İlişkin Öğrenci Görüşleri

| Ana Tema | Tema |
|--|---|
| Kazanımlar (Öğrenme çıktıları) | Edinilen bilgileri gündelik hayatta kullanma Tarih derslerine ilginin artması |
| İçerik (Etkinliklerde öğrenilen bilgiler) | Kıbrıs tarihi ve Kıbrıs'ın geçmişi Kıbrıs'taki sosyo-kültürel hayat Kıbrıs'ta bulunan tarihi eserler Dünyayı etkileyen önemli tarihsel bilgiler |
| Karşılaştırma (Araştırma sürecinin daha önceki tarih öğrenim süreci ile karşılaştırılması) | Ders içeriğinin önceki derslerde işlenen tarih konularıyla zaman zaman benzerlik göstermesi Araştırma sürecindeki derslerden daha çok keyif alınması Aktif öğrenmeyi kapsayan öğretim yöntem-tekniklerinin araştırma sürecinde daha çok kullanılması Araştırma sürecinde ders içeriğinin daha kolay öğrenilebilmesi amacıyla basitleştirilmesi |
| Eleştiri (Uygulama sürecindeki etkinliklerin eleştirisi) | Derslerde öğrenci katılımının daha da artırılması gerekliliği Aktif öğrenme yöntemlerinin daha sık ve çok kullanılması ihtiyacı Kimi etkinliklerin sıkıcı olması Sınıf dışı aktivitelerin çoğaltılması gerekliliği |

Araştırmaya ait nitel bulgular Tablo 6'da yer almaktadır. Bu bulgular incelendiğinde, öğrenci görüşleri 4 ana tema üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bahsi geçen temalar; deneysel uygulama sonrasında edinilen kazanımlar, uygulamalar aracılığıyla edinilen bilgiler, etkinlikler sürecinde öğrenilenlerin önceki tarih dersleri ile karşılaştırılması ve uygulama sürecine yönelik eleştiriler şeklindedir.

Örnekleme yer alan öğrenciler, etkinliklerde öğrendikleri bilgileri günlük hayatlarında kullanacaklarını belirtmişlerdir. Görüşme gerçekleştirilen öğrencilerden biri söz konusu durumu; *"Öğrendiklerimi günlük yaşamımda kullanabilirim. Genel kültürümü artırmak, tarih sınavlarında başarılı olmak ve Kıbrıs'taki tarihi yerleri daha iyi öğrenebilmek için..."* (Ö1) şeklinde dile getirmiştir. Ayrıca bu araştırmaya katılan ortaokul öğrencileri, araştırma sürecindeki uygulamalar sayesinde tarih derslerine ve konularına olan ilgilerinin arttığını ifade etmişlerdir. Araştırmadaki öğrencilerden biri *"görsel olarak da öğrendim"* (Ö2) şeklinde yorum yaparken bir diğeri ise *"geziler ve videolar sayesinde tarih dersinin daha ilgi çekici olduğunu gördüm"* (Ö1) şeklinde düşüncesini ortaya koymuştur.

Uygulama süreci sonrasında gerçekleştirilen görüşmeler ile ortaya çıkan ikinci ana tema ise, bu süreçte kazanılan bilgilere yöneliktir. Öğrenciler, *"Kıbrıs'ın tarihini-geçmişini"*, *"Kıbrıs'ta sosyal hayat ve kültürü"*, *"Kıbrıs'taki tarihi eserleri"* ve *"Kıbrıs dışındaki dünyaya ilişkin özlü bilgileri"* öğrendiklerini vurgulamışlardır. Bu alt temalara ilişkin öğrenci görüşleri aşağıda sunulmuştur:

"Kıbrıs tarihi ile ilgili bilgi öğrendim." (Ö2)

"Kıbrıs'ta kullanılan değişik kelimeleri öğrendim." (Ö3)

"Gezilerde tarihi eserleri daha iyi öğrendim." (Ö5)

"Ghandi'yi öğrendim." (Ö5)

Çalışmanın nitel bulguları temelinde ortaya konan üçüncü ana tema ise, karşılaştırma şeklinde isimlendirilmiştir. Bu temada, araştırma sürecindeki etkinlikler, öğrenilen tarihi konular ve tarih derslerinin işleniş, önceki tarih dersleriyle karşılaştırılmıştır. İçerik analizine bağlı olarak, bu ana temayla ilgili öğrenci görüşlerinden biri, *"Kulüp daha eğlenceli, tarih kulübünde videolar izledik, film izledik, gezi gözlem yaptık."* (Ö1) şeklindedir. Genel olarak öğrencilerin araştırma sürecindeki etkinlikleri daha keyifli buldukları ortaya çıkmış ve aktif öğrenme yöntemlerinin derse ilişkin ilgiyi artırdığı dile

getirilmiştir. Bunlara ek olarak içeriğin daha anlaşılır olduğu, basitleştirildiği ve konuların daha rahat öğrenilebildiği yönünde görüşler de mevcuttur. Bu görüşlere ilişkin örnekler şöyledir:

“Tarih kulübünde konuları daha özet geçiyoruz.” (Ö4)

“Kulüpte yaptıklarımız aklımda daha fazla kalıyor.” (Ö3)

“Tarih kulübünde dersler daha öğrenme odaklı.” (Ö5)

Yukarıda aktarılan görüşlerden farklı olarak deneysel uygulama sürecindeki etkinliklerin, önceki tarih dersleriyle benzerlikleri olduğuna dair görüşleri olan öğrenciler de bulunmaktadır. Örneğin öğrencilerden biri, *“Benzerlik de var; farklılık da. Benzerlik; ikisinde de tarihle ilgili bilgi ediniriz...”* (Ö1) şeklinde fikrini belirtmiştir.

İçerik analizinde ortaya çıkarılan ana temalardan bir diğeri ise, etkinliklere ilişkin eleştirileri içeren temadır. Bu ana temadaki eleştiriler, dört alt tema altında toplanmıştır: etkinliklerde öğrenci katılımının daha da artırılması, aktif öğrenme yöntemlerinin ve sınıf dışı etkinliklerin çoğaltılması ve derslerdeki sıkıcılığın ortadan kaldırılması gerekliliğidir. Sözü edilen bu alt temalarla ilgili öğrenci görüşlerinden örnekler şöyledir:

“Etkinliklerin daha verimli olması için öğrencilere fikirleri sorulmalıdır.” (Ö5)

“Gezileri artırırdım. Girne’deki tarihi eserlere de gezi düzenlerdim. Film ve oyunları artırırdım.” (Ö1)

“Daha fazla okul dışında etkinlik koyardım. Okulda sıkılıyorz.” (Ö3)

Yukarıda aktarılan görüşler dışında etkinliklere katılan öğrencilerden bazıları özellikle kütüphane ile ilgili olan etkinliği sıkıcı bulduklarını belirtmişlerdir. Bununla ilgili öğrencilerden biri görüşünü, *“Öğrencileri kütüphaneye götürmezdim. Çok sıkıcıydı.”* (Ö4) şeklinde aktarmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu araştırmada geliştirilen tarihsel düşünme beceri ölçeği, deney grubundaki öğrencilere deneysel uygulama öncesinde öntest olarak ve deneysel uygulama sonrasında ise sontest olarak uygulanmıştır. Elde edilen bulgular ışığında, altı bileşenden tarihsel okuryazarlık dışındaki bileşenlerde ortalamalar arasında anlamlı farklılık saptanmıştır. Tarihsel düşünme becerilerinden ilki olarak ele alınan dönemlendirme (kronolojik düşünme) bileşeninde, etkinlikler öncesi ve sonrasına bakıldığında olumlu yönde değişimler saptanmıştır, bir başka deyişle öğrencilerin öntest ve sontest puanları arasında farklılık saptanmıştır. Bu becerinin gelişmesinde öğrencilerin, tarihsel olayların ne zaman gerçekleştiğini ve kişilerin hangi dönemde yaşadığını kavrayarak aslında olayların neden sonuç ilişkisi içerisinde devamlılık gösterdiklerini kavramaları ve olayların ve kişilerin zaman çizelgesindeki ilişkilerini çözmeleri hedeflenmektedir. Kemp, Morrison & Ross öğretim tasarımı doğrultusunda geliştirilen 14 etkinlikten yedisinde dönemlendirme becerisinin gelişmesi amacı göz önünde bulundurulmuştur. Bu etkinliklere bakıldığında ilk olarak dilimizdeki yabancı kelimeler etkinliği ile öğrencilerin dönemsel olarak Kıbrıslı Türklerin kullandıkları dildeki değişim gözlemlenmiş ve öğrenenlerin kelimelerin devamlılığı ile tarihsel olayların devamlılığı arasında bağlantı kurmaları beklenmiştir. Metin (2011), yaptığı çalışmada tarih derslerinde yer alan tarihsel dilin kullanımı ile dilin kronolojik gelişimi arasında ilişki saptamış ve bu ilişkinin öğrencilerin dönemlendirme becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Bu görüşü destekleyen Dilek ve Soğucaklı Yapıcı (2005) ise, kişinin dil gelişimi ve tarihsel düşünce gelişimi arasında olumlu bir bağlantı olduğunu vurgulamıştır. Osmanlı döneminde Kıbrıs’ta gayrimüslimler ve İngiliz döneminde Kıbrıs toplumu isimli etkinlikler de öğrencilerin kronolojik düşünme becerilerini geliştirmeyi hedeflemiştir. Bu etkinliklerde kullanılan birinci el kaynak fotoğraflar sayesinde öğrenciler Kıbrıs toplumundaki kronolojik değişimi görsel olarak izlemiştir. Bu bulguları destekleyen iki çalışma yapan Akbaba (2005) tarih öğretimi sırasında fotoğraf kullanımının öğrenenlerin kronolojik sıralama becerilerini daha kolay geliştirdiğini belirtmiştir. Bir diğer etkinlik olan drama etkinliğinde öğrenciler liderleri canlandırmış ve böylece kişiler ile dönemler arasında bağ kurma becerilerinin gelişmesi hedeflenmiştir. Altıkulaç ve Akhan (2010) inkılap tarihi dersini kapsayan yaratıcı drama etkinlikleri gerçekleştirmiş ve bu sayede öğrencilerin tarihi dönemleri daha kolay

somutlaştırdıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu etkinliklerin dışında izlenen tarihi film sayesinde öğrencilerin kişileri ve olayları dönemlendirmeleri beklenmiştir. Bu beklentiyi destekleyen çalışmada Güven (2014), tarihi filmler sayesinde öğrencilerin dönemleri somutlaştırdıklarını ve böylece tarihi devamlılığı daha kolay algılayabildiklerini vurgulamaktadır. Mahalle gezisini kapsayan etkinlikle öğrenciler gördükleri tarihi binaların ve yapıların hangi döneme ait olduklarını saptamaya çalışmışlardır. Amerika’da gerçekleştirilen çalışmada Marino (2012), tarihi binaların birinci el kaynak olduğunu belirtmekte ve bu yapıları gözlemleyen ve araştıran öğrencilerin dönemlendirme becerilerinin geliştiğini vurgulamaktadır. Bu sonuçları destekleyen bir başka çalışma, Şimşek (2014) tarafından yapılmıştır. Araştırmaya göre, bireyler çevrelerinde gördükleri tarihsel bina ve işaretleri gözlemleyerek, tarihsel değişim ve sürekliliği de algılayabilmektedirler.

Altı bileşenden bir diğeri olan tarihsel analiz bileşeninde de testler arasında anlamlı farklılık saptamıştır. Tarihsel analiz becerisi içerisinde öğrencilerin sorgulama, yorumlama ve tarihsel empati becerilerinin de gelişmesi hedeflenmiştir. Elde edilen veriler öğrencilerin bahsi geçen bu becerilerinde gelişme olduğu yönündedir. Bu sonuçlara bakıldığında, geliştirilen öğretim tasarımının içerisinde yer alan yedi etkinlikte bu becerilerde ilerleme kaydedilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç ışığında, Osmanlı döneminde Kıbrıs toplumunda gayrimüslimleri ele alan etkinlikte öğrencilerin birinci el kaynak olan metin ve fotoğrafları analiz etmeleri ve yorumlamaları hedeflenmiştir. Birinci el kaynak kullanımının tarihsel analiz ve yorum üzerindeki etkisini araştıran Işık (2011), çalışmada öğrencilerin birinci el kaynaklarla çalışması sonucunda tarihsel analiz ve yorum becerilerinin geliştiğini saptamıştır. Etkinliklerde yer alan İngiliz döneminde Kıbrıs’ta toplum yapısını inceleyen etkinlik ile liderlerle ilgili dramatizasyonu içeren etkinliğin, öğrencilerin tarihsel analiz yeteneğini ve tarihsel empati becerilerini geliştirmesi amaçlanmıştır. Drama temelli tarih eğitimi gerçekleştiren Otten, Stigler, Woodward ve Staley (2004) çalışmada, öğrencilerin derse karşı daha ilgili oldukları ve tarihsel empati becerilerinin geliştiği saptanmıştır. Tarihsel empati becerisi ile drama yöntemi arasında bağlantı kuran bir diğer çalışma Aysal (2012) tarafından gerçekleştirilmiş ve sonuç olarak öğrencilerin öğrenme becerilerinde olumlu değişimler gözlemlenmiştir. Çözüm önerisi isimli etkinlikte ise, öğrenciler liderin sorunlara karşı ürettikleri çözümler hakkında videolar izlemişler ve böylece öğrencilerin hem tarihsel analiz hem de tarihsel empati becerilerinin gelişmesi öngörülmüştür. Görsel etkinliklerden bir diğeri olan film etkinliğinde de öğrenciler, tarihi olayları somutlaştırırken gördükleri karakterler sayesinde tarihsel empati becerilerinde gelişim amaçlanmıştır. Bu amacı destekleyen Stoddard (2012), çalışmada, tarihi filmler sayesinde öğrencilerin tarihi olaylara ve kişilere anlayışlarının geliştiğini vurgulamıştır. Aktekin ve Çoban (2012) da, çalışmalarında benzer sonuçlar elde etmiş ve bireylerin tarihsel filmler aracılığıyla geçmiş ile bugün arasında bağ kurabilmelerinin daha kolay olduğunu saptamışlardır.

Tarihsel okuryazarlık, kavramsal olarak, edinilen tarihi bilginin hedefsiz olmaması, yaşama katılması ve tarihsel bilginin günlük hayatta kullanılması olarak açıklanmaktadır (Güven, 2014). Çalışmada gerçekleştirilen analize göre öğrencilerin tarihsel okuryazarlık becerilerinde anlamlı farklılık saptanmamıştır. Bu sonuç, tarih öğretim programlarında yer alan en önemli sıkıntılardan biri olan, tarih öğretiminde edinilen bilgilerin günlük hayatla bağlantısının neredeyse olmadığı sorununu gündeme getirmektedir (Demircioğlu, 2014; Gilbert, 2011; Ijaz, Bogdanovych ve Trescak, 2017; Işık, 2008; Wang, Li, Shen ve Meng, 2017). Çalışmadaki öğretim tasarımı doğrultusunda gerçekleştirilen etkinliklerde bu sıkıntı göz önünde bulundurulmuş ve günlük hayat ile tarihi bilginin bağlantısının kurulabilmesi için mahalle gezisi gerçekleştirilmiş, Kıbrıs sorununa çözüm önerileri sunulmuş, Kıbrıs sorununun tarihini içeren film izletilmiş, mülteciler sorununu içeren videolar ve haberler irdelenmiş ve özetle belirtmek gerekirse bugünün sorunlarını da göz önünde bulunduran etkinlikler uygulanmıştır. Ancak çalışmanın sonucunda elde edilen bulgular, öğrencilerin ön test ve son testleri arasında fark olmadığını göstermiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda çalışmada yer alan tarihsel okuryazarlık becerisini geliştirmeyi hedefleyen etkinlik içeriklerinin geliştirilmesinin ve bu etkinlik sayılarının artırılmasının söz konusu becerinin gelişmesinde faydalı olacağı düşünülmektedir.

Deneyisel uygulama sürecindeki etkinlikler sayesinde geliştirilmesi hedeflenen bir diğer beceri ise tarihsel kaynaklarla ilgili olup, öğrencilerin araştırma yaparak tarihi kaynaklara ulaşabilme becerisi elde etmeleri ve bu kaynakları kullanarak tarihsel yorumlar yapabilme becerilerini geliştirmeleri öngörülmektedir. Tarihsel düşünme becerileri ölçeğinin öntest - sontest sonuçlarına ait bulgulara öğrencilerin tarihsel kaynakları araştırma ve kullanma ile ilgili becerilerinde anlamlı farklılık gözlemlenmiştir. Öğrencilerin sözü geçen becerilerinin gelişmesi için öğretim tasarımı içerisindeki altı etkinlikte tarihsel kaynaklara yer verilmiştir. Bu etkinliklerin yanında bir diğer etkinlikte de kütüphane ziyareti gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin tarihsel kaynaklara birebir ulaşmaları sağlanmıştır. Öğrenciler, iki etkinlikte de toplum yapısını içeren fotoğrafları incelemişlerdir. Amerika’da yapılan bir çalışmada öğrencilere tarihi fotoğraflar verilmiş, öğrencilerin bu fotoğrafları incelemeleri sonucunda öğrendikleri tarihi bilgiler arasındaki bağlantıları daha kolay kurabildikleri ve analiz becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir (Lindquist, 2012). Fotoğrafların yanı sıra, mahallemi geziyorum isimli etkinlikte ise öğrenciler tarihi eserleri dolaşarak inceleme şansı bulmuşlardır. Bu incelemelerde, tarihi eserlerin birinci el kaynak olmasından dolayı, öğrencilerin eserler sayesinde toplumun yapısına ilişkin çıkarım ve yorum yapabilme becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir. Gökkaya ve Yeşilbursa (2009), tarih derslerinin kökenini oluşturan sosyal bilgiler derslerinde de tarihi eserlerin kullanılmasının öğrencilerin analiz, yorum ve değerlendirme becerilerinde gelişim sağladığını belirtmektedirler. Bu amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilen bir diğer etkinlik ise, halk sanatları merkezine yapılan ziyaretir. Bu merkezde el sanatları incelenmiş, üzerlerindeki motiflerin nasıl tarihi kaynak olduğu konusu tartışılmış ve öğrencilerin çıkarım yapmaları beklenmiştir. Council of Europe (2016) himayesinde gerçekleştirilen bir çalışmada tarih öğretiminin sanat yardımıyla yapılmasının öğrenenlerde kültür bilincini geliştirdiği ve çok perspektiflilik görüşünü de güçlendirdiği belirtilmiştir.

Çalışmada geliştirilmesi amaçlanan bir diğer tarihsel düşünme becerisi ise, tarihsel sentezleme becerisidir. Tarihsel sentezleme becerisi ile amaçlanan, öğrencinin tarihsel kaynaklar yoluyla elde ettiği bilgiyi analiz ederek yorum ve çıkarım yapması ve bunları sentezleyerek yeni bilgiler çıkarabilmesidir. Üst düzey beceri olarak görülen tarihsel sentezleme, etkinliklerin birçoğunda hedef olarak belirtilmiştir ancak bütün öğrencilerin bu beceriyi geliştirmesi beklenmemiştir. Bu hipoteze karşıt olarak, yapılan tarihsel düşünme beceri ölçeği öntest - sontest sonuçlarına bağlı bulgulara anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Bu bulgular öğrencilerin çoğunluğunun bu beceriyi geliştirebildiğini göstermiştir. Bu becerinin gelişmesini hedefleyen etkinliklere bakıldığında, ilk olarak dilimizdeki yabancı kelimeler isimli etkinlikte, öğrencilerin tarihsel metinlerde yer alan sözcüklerden çıkarım yapmaları ve bu sözcüklerin yer aldığı metinlerin incelenmesiyle söz konusu tarihi dönemin yönetimini ve toplum yapısını anlamlandırmaları öngörülmüştür. Bu konuyla paralellik gösteren çalışmada Ulusoy (2009b), sekizinci sınıf öğrencilerinin tarihi metinleri yorumlayabilmelerinde, ek bir çalışmaya gerek duyulmadan başarılı olduklarını tespit etmiştir. Bu duruma ek olarak Ulusoy, öğrencilerin tarihi metinlere karşı bazı önyargılar taşıdıklarına da çalışmasında yer vermiştir. Bu durum araştırmada elde edilen tarihsel okuryazarlık becerisi ile ilişkilendirilebilmektedir. Bir başka etkinlikte öğrencilere farklı yazarlara ve dönemlere ait tarihsel kaynaklar verilmiş ve yazarların gayrimüslimler ile ilgili yazdıklarının bakış açılarına göre nasıl değişebildiğini analiz etmeleri ve sonrasında bu kaynaklara kendi fikirlerini katmaları ve bugünün toplum yapısıyla karşılaştırarak sentez yapmaları beklenmiştir. Bu araştırmanın verilerini destekleyen veriler elde eden Işık (2008), yaptığı araştırmada deney grubunda yer alan öğrencilerin tarihsel kaynak olan dokümanlardan öğrendikleri sonucunda öntest - sontest sonuçlarında anlamlı farklılık saptamıştır. Mülteciler ile ilgili etkinlikte ise, öğrenenlerin mülteci kavramını analiz etmeleri, mültecilerin yaşadıkları sorunları sorgulamaları ve tarihten bugüne mültecilerin sıkıntılarının devamlılığını ve değişimini sentezlemeleri amaçlanmıştır. Bu amaçla öğrencilere farklı yerlere ve dönemlere ait olan mültecileri yansıtan fotoğraflar verilmiş ve videolar izletilmiştir. Belgesel videolarını temel alan tarih öğretimiyle ilgili çalışmalarında Hernández-Ramos ve De La Paz (2009), deney grubunun lehine anlamlı farklılık saptamış ve grubun tarihsel düşünme becerilerinin geliştiği sonucuna varmışlardır. Bir diğer etkinlikte öğrencilere Kıbrıs’ta farklı dönemlerde yaşayan toplumlara ait düğün fotoğrafları, anıları verilmiş ve videolar izlettirilmiştir. Burada, öğrencilerin düğün kültüründe kadının rolünü ve bu rolün değişimini analiz etmeleri ve yerel tarih

olarak düğün kültürünü ve kadının toplumdaki rolünü sentezlemeleri ve sorgulamaları amaçlanmıştır. Bu konuyla ilgili benzer bir araştırma yürüten Dilek (2016), sporcu kadınlarla ilgili çalışmasında, öğrencilerin yerel tarih yöntemiyle edindikleri bilgiler sayesinde kadın tarihine ve tarih öğretimine bakış açılarının olumlu yönde geliştiğini tespit etmiştir. Drama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen Kıbrıs'ta hüküm sürmüş liderler isimli etkinlikte ise, öğrencilerin Kıbrıs'ta yer almış farklı yönetimleri analiz etmeleri ve bununla birlikte farklı kültürlerin Kıbrıs'taki varlıklarını sorgulayarak çok kültürlülük fikri çerçevesinde sentezlemeleri amaçlanmıştır. Erdal ve Vural'ın (2015) yaptıkları deneysel araştırmada da, öğrenciler drama etkinliği yapmış ve elde edilen bulgularda öğrencilerin Ermeni sorunu ile ilgili daha rahat analiz yapabildikleri ve sentez becerilerinin geliştiği vurgulanmıştır.

Çalışmada, tarihsel neden sonuç ilişkisi kurabilme ile ilgili beceri de bir diğer tarihsel düşünme becerisi olarak alınmıştır. Bu beceri ile öğrencilerin tarihi olay, kavram ve kişileri incelerken, dönemlendirme yapmaları, olay, terim ve kişileri analiz etmeleri ve sorgulamaları, kişilere yönelik tarihsel empati kurmaları, tarihsel kaynaklara ulaşarak kullanmaları, elde ettikleri bilgileri geçmiş bilgileriyle ve bugünün koşullarıyla sentezlemeleri ve bunlara bağlı olarak tarihi olayların ve olguların taşıdıkları neden ve sonuçları değerlendirebilmeleri beklenmektedir. Bu açıklama doğrultusunda çalışmayı şekillendiren öğretim tasarımı içerisindeki tüm etkinliklerde bu becerinin gelişiminin gerekliliği göz önünde bulundurulmalıdır. Tarihsel düşünme beceri ölçeği ile gerçekleştirilen öntest - sontest analizlerindeki bulgularda, örnekleme yer alan öğrencilerin bahsi geçen beceri ile ilgili ölçek puanlarında anlamlı farklılık saptanmıştır. Bu sonuç, üst düzey beceri olarak yansıtılan tarihsel neden sonuç kurabilme becerisinin gelişiminin zor olduğunu belirten birçok çalışma bulgusuna karşıt olmuştur. Örneğin, Özbaş Çulha'nın (2010) yaptığı çalışmada, öğrencilere kanıt olarak farklı kaynaklar sunulmuştur fakat çıkan sonuçlara göre öğrenciler, tarihçilerden farklı olarak tarihi olayların farklı yorumlanmasını çeşitlilik olarak değil, bir sorun olarak değerlendirmişlerdir. Bu durum, öğrencilerin halen ezberci yaklaşımda olduklarını ve tarihsel kanıtlarda neden sonuç ilişkisine bağlı olarak değerlendirme yapmakta zorlandıklarını göstermiştir.

Buraya kadar araştırmanın nicel bulguları değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır. Bu aşamada, araştırmada elde edilen nitel bulgulara bakıldığında aşağıdaki yorumlara yer verilmiştir. Ana temalardan birincisi olan kazanımlarla ilgili bulgulara bakıldığında, öğrencilerin Kıbrıs tarihi etkinlikleri ile edindikleri bilgileri günlük hayatlarında kullanmaya başladıkları ve bu etkinlikler ile tarih derslerine olan ilgilerinin arttığı saptanmıştır. Bu kazanımın ortaya çıkmasında etkinliklerin günümüzde çok önemli olan yaparak yaşayarak öğrenme tekniklerini içermesinin etkili olduğu söylenebilir. Bugünün önemli sıkıntılarından biri olarak görülen Kıbrıs sorunu ve bir diğer önemli konu olan mülteci olayları ile ilişkili aktiviteler gerçekleştirilmiştir. Bu aktiviteler sayesinde araştırmaya katılan öğrencilerin tarih öğretiminin gündelik hayat ile bağlantısı konusunda farkındalıklarının geliştiği gözlemlenebilmektedir. Ayrıca bir diğer kazanım olarak belirlenen öğrencilerin tarih öğretimine ilgilerinin artmış olması, özellikle tarihi eserlere yapılan gezi gözlem etkinlikleri, oynanan tarihsel oyunlar, incelenen tarihi fotoğraflar, izlenen video ve tarihi filmler ile gerçekleştirilen drama etkinliği gibi aktif öğrenme etkinliklerine bağlanabilmektedir. Benzer sonuçlara ulaşan Ayva (2010), çalışmasında sosyal bilgiler derslerinde yer alan tarih konularının aktif öğrenme yaklaşımı ile kazandırılmasının öğrenciler tarafından olumlu karşılandığını ortaya koymuştur. Ayva'nın (2010) çalışmasında da, bu çalışmaya benzer şekilde öğrenciler, fotoğraf, video gibi görsel materyallerin derslerde yer almasını ve gezi gözlem gibi sınıf dışı etkinliklerin gerçekleşmesini eğlenceli bulduklarını belirtmişlerdir.

Nitel bulgularda ana temalardan ikincisi, tarih derslerinin içeriği olarak belirlenmiştir. Bu tema içerisinde uygulanan etkinlikler temelinde öğrenilen bilgiler; Kıbrıs'a ilişkin genel tarih, Kıbrıs'ın sosyo-kültürel tarihi, Kıbrıs'ta yer alan tarihi eserler ve dünya ile bağlantılı özlü bilgiler olarak belirlenmiştir. Etkinlikler irdelendiğinde Kıbrıs'a ilişkin genel tarih bilgilerinin aktarılması tüm etkinliklerin temel amacı olarak öngörülmüştür. İçerik analizi sonuçları, öğrencilerin bu amaca ulaştığı sonucunu vermiştir. İkinci alt tema olarak belirlenen Kıbrıs'ın sosyo-kültürel tarihi ise, düğün kültürünü yansıtan, Halk sanatları ve el sanatlarını içeren, mahalle gezisini ele alan, Kıbrıs'ta İngiliz dönemini kapsayan ve

özellikle toplum yapısını inceleyen etkinliklerde ve Kıbrıs Osmanlı'sında gayrimüslimleri içeren etkinlikte yer almıştır. Bu etkinliklerin yanı sıra mahalle gezisi etkinliği, tarihi eserleri öğreten tarih oyunu ve Kıbrıs'ta var olan arkeolojik çalışmaların aktarıldığı seminer etkinlikleri ile örneklemde yer alan öğrencilerin Kıbrıs'ta yer alan önemli eserler ile ilgili bilgiler edindikleri ortaya çıkmıştır. Bunlara ek olarak, deneysel uygulama sürecindeki etkinliklerin bazılarında Kıbrıs tarihiyle bağlantılı olan dünya tarihiyle ilgili bilgileri aktarmak da hedeflemiştir ve böylece öğrencilerin dünya ile bağlantılı özlü bilgiler öğrenmeleri sağlanmıştır.

Ana temalardan üçüncüsü olarak belirlenen karşılaştırma temasında, öğrencilerin uygulanan etkinlikleri önceki tarih dersleri ile karşılaştırdıkları, önceki tarih dersleri ve deneysel uygulamadaki etkinlikler arasında içerik bağlamında benzerlikler gözlemledikleri görülmüştür. Buna karşın araştırmaya katılan öğrencilerin, deneysel uygulama sürecindeki gözlemleri sırasında özellikle etkinliklerin kendi motivasyonlarını ve öğrenme isteklerini nasıl artırdığına ilişkin görüşler öne sürdükleri, ayrıca önceki tarih derslerinin işleniş ile deneysel uygulama sürecindeki etkinliklerde kullanılan yöntem ve teknikleri karşılaştırdıkları belirlenmiştir. Deneysel uygulama sürecinde gerçekleştirilen tarihi eserler oyunu, dünya liderleri drama etkinliği, Kıbrıs toplumuna ilişkin fotoğraf analizi, mültecilerle ilgili videoları içeren etkinlikler, tarihi film izleme ve yorumlama etkinliği ve okul dışı etkinliklerin sınıftaki derslere nazaran daha eğlenceli olduğu öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Bu yorumlara bakılarak öğrencilerin etkinliklerde uygulanan yöntem ve teknikler konusunda farkındalıklarının olduğu ve eğlenceli olarak tanımladıkları etkinliklerin öğrenmelerinde daha kalıcı sonuçlar oluşturabileceğini deneyimledikleri söylenebilir.

Nitel araştırma bulgularında son ana tema olarak ele alınan ve hem Kıbrıs tarihi hem de etkinliklere yönelik eleştirilere yer veren eleştiri temasına bakıldığında zaman, araştırmaya katılan öğrencilerin, öğrenci merkezli öğrenme konusunda daha çok beklentileri olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca okul dışı ve aktif öğrenme içeren etkinliklerin sayısının artırılmasının daha faydalı sonuçlar vereceği konusunda da öğrenci görüşleri mevcuttur. Deneysel uygulama sürecindeki öğrencilerin birçoğu etkinliklerle ilgili olumlu eleştirilerde bulunmalarına rağmen, bazı öğrenciler kimi etkinlikleri sıkıcı bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgulara bakıldığında, bütün etkinliklerin merkez olarak öğrenciyi alması ve aktif öğrenme odaklı olması, geleneksel tarih derslerine alışkın öğrenciler açısından sorun yaratmış olabilir. Bunun yanı sıra tarih derslerinde sınıf dışı etkinliklerin çoğaltılması bağlamında öğrenciler görüş bildirirken, etkinlikler içerisinde yer alan gezi gözlem tekniğiyle hazırlanmış olan mahalle gezisi, halk sanatları ve el sanatları etkinliği, kütüphane gezisi gibi sınıf dışı etkinlikleri olumlu buldukları düşünülmektedir. Öğrencilerin en fazla olumsuz eleştiri yaptıkları etkinliğin kütüphanede tarihi kaynakların incelenmesiyle ilgili etkinlik olması dikkat çekicidir. Bahsi geçen etkinlik ile ilgili öğrencilerin olumsuz fikir beyan etmelerinin, tarihsel okuryazarlık becerisiyle birebir bağlantılı olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın nicel bulgularında görüldüğü üzere, öğrencilerin tarihsel okuryazarlık becerilerinin deneysel uygulama sonucunda gelişmediği ortaya çıkmıştır; nitel bulgular dikkate alındığında ve kütüphane etkinliğinin sıkıcı bulunduğu değerlendirildiğinde araştırmanın nicel bulgularının nitel bulgularla desteklendiği görülmektedir.

Özet olarak bu araştırmanın güçlü yönleri, tarih eğitimi alanına ilişkin tarihsel düşünme becerileriyle ilgili yeni bir ölçme aracının alanyazına kazandırılması, yapılandırmacı kuramın sosyal boyutunun ön plana çıkarılarak etkililiğinin gözlenmesi ve geleneksel tarih eğitime alternatif bir öğretim tasarımının örneklendirilmesi biçiminde ifade edilebilir. Buna karşın çalışmanın sınırlılığı ise, tarihsel okuryazarlık konusunda öğrencilerde bir gelişimin sağlanamamasıdır. Ayrıca bu çalışmadaki deneysel uygulama mevcut tarih öğretim programı ve içeriği ile paralellik gösterse de, tarih öğretmenlerinin dersi planlama ve uygulamalarında ciddi bir hazırlık yapmaları ve uğraş sergilemeleri gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla bu konunun öğretmenlerin hazırbulunuşlukları açısından bir engel teşkil edebileceği düşünülmektedir.

Son olarak deneysel araştırma sonrasında (Keleşzade, 2018), öğrencilerin tarih derslerine ilişkin durumları araştırmacılarından biri tarafından gözlemlenmeye devam etmiştir. Deneysel uygulamada yer alan öğrencilerin tarih derslerine olan ilgilerinde belirgin bir farklılık olduğu görülmüştür. Şöyle ki, öğrencilerin Kıbrıs tarihi ve sosyal bilgiler derslerinde akademik başarılarının arttığı kaydedilmiştir. Bu sonuç, öğrencilerde tarihsel düşünme becerilerinin geliştiğinin ve özüksendiğinin göstergesi olarak kabul edilebilir.

Yukarda yorumlanan sonuçlar bağlamında çalışma bulguları esas alınarak aşağıdaki öneriler yapılmıştır:

- 1- Çalışmada tarihsel düşünme becerileri ölçeği öntest ve sontest sonuçları arasındaki farklılıklar irdelendiğinde, öğrencilerin bu becerileri geliştirebilmeleri için aktif öğrenmeyi ve öğrenciyi merkez alan ve sınıf dışı etkinliklere daha fazla yer veren öğretim programlarının tasarlanması önerilmektedir.
- 2- Çalışmadaki öğretim tasarımı bağlamındaki etkinliklerin yer aldığı tarih kulübü gibi sınıf dışı etkinliklerde, dersleri destekleyen aktivitelere daha fazla yer verilmesinin öğrenmeye olan ilgiyi artırma ihtimali göz önünde bulundurularak bu tür aktivitelerin planlanması önerilmektedir.
- 3- Bu çalışmada yürütülen ders dışı aktivitelerde öğrencilerin özellikle okul dışında gerçekleştirilen gezi gözlem etkinliklerini tercih ettikleri görülmüştür. Dolayısıyla tarih eğitiminde yerinde inceleme yapılmasının daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirilebileceğinden hareketle, okul dışı tarihi gezilerin daha sık yapılması önerilmektedir.
- 4- Öğrenci görüşlerine bakıldığında derslerde fotoğraf, video ve film gibi görsel materyallere daha çok yer verilmesinin derslerin etkililiğini sağladığı ve öğrenme becerilerini desteklediği gözlemlenmiştir. Bundan dolayı tarih derslerinde görsel materyallerin kullanılması gerekmektedir.
- 5- Bireylerin empati kurabildikleri karakterler konusunda daha kalıcı öğrenmeler geliştirebileceği göz önünde bulundurulduğunda, tarih eğitim programlarındaki tarihsel empati boyutunun tiyatro ve drama gibi etkinliklerle desteklenmesi önerilmektedir.
- 6- Öğrencilerin günümüzde teknoloji ile olan bağları düşünüldüğünde, tarih derslerine olan ilgilerinin artırılması için teknolojik materyallerin daha sık kullanılması gerekmektedir.
- 7- Bireylerin derslerde öğrendikleri bilgileri günlük hayatlarında kullanabilmeleri için dersler içerisinde yer alan etkinliklerin günlük hayat ile bağlantısı konusuna daha fazla dikkat edilmesi ve bu yönde etkinliklerin artırılması önerilmektedir.
- 8- Disiplinlerarası araştırma ve çalışmaların artırılmasının öğrencilerde analiz, yorum, sentezleme ve değerlendirme gibi becerileri de artıracığı düşüncesinin öğretim programlarının hazırlanmasında göz önünde bulundurulması gerekmektedir.
- 9- Bireylerin öğrenme sırasında eğlenmeyi de önemsedikleri göz önünde bulundurulduğunda derslerde oyun, drama, gezi gibi etkinliklerin sayısının artırılması önerilmektedir.
- 10- Öğrencilerin tarih derslerine olan ilgilerinin artması için, işbirlikli olarak gerçekleştirecekleri tarihsel araştırma projelerinin faydalı olacağı düşünülmektedir.
- 11- Çalışmada öntest ve sontest sonuçları arasındaki farklılıklar incelendiğinde tarihsel okuryazarlığı içeren beceride anlamlı farklılık saptanmamıştır. Bu sonucu dikkate alarak, öğrencilerin tarihsel okuryazarlık becerilerinin artırılmasını hedefleyen etkinliklerin sayısının çoğaltılması gerekmektedir. Öğrencilerin tarihsel okuryazarlık becerilerinin geliştirilebilmesi için tarihi roman, hikaye ve masallardan destek alınması, tarihi gazetelerin incelenmesi ve köşe yazarlarının tarih ile ilgili yazılarının derslerde eleştirel olarak yorumlanması önerilmektedir.

Kaynakça

- Adams, P. (2007). Exploring social constructivism: theories and practicalities. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 34(3), 243-257. doi:1080/03004270600898893
- Akbaba, B. (2005). Tarih öğretiminde fotoğraf kullanımı. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 185-197. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/aeukefd/article/viewFile/5000086583/5000080537> adresinden erişildi.
- Akbaba, B. (2014). Tarih öğretiminde görsel kaynaklardan yararlanma. M. Safran (Ed.), *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri içinde* (s. 217-230). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Akbaba, B. ve Kılcan, B. (2012). Development of an attitude scale toward oral history: A validity and reliability study. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 1-10. <http://pegegog.net/index.php/pegegog/article/view/C2S1M1> adresinden erişildi.
- Akıncı Güngör, B. A. (2011). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde temsili resim kullanımıyla tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Aktaş, Ö. ve Safran, M. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin savaş ve barış kavramı ile ilgili düşüncelerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1587-1619. <http://www.turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=5510> adresinden erişildi.
- Aktekin, S. (2009a). Lise öğrencilerinin tarih derslerinde yerel tarih konularının öğretilmesiyle ilgili görüşleri. *Milli Eğitim*, 182, 331-352. http://www.etarih.com/tarih/Semih_Aktekin/059_LISE_OGRENCILERININ_T_D_YEREL_TARIH_K.pdf adresinden erişildi.
- Aktekin, S. (2009b). Türkiye’de tarih eğitimi. S. Aktekin, P. Harnett, M. Öztürk ve D. Smart (Ed.), *Çok kültürlü bir Avrupa için tarih ve sosyal bilgiler eğitimi* içinde (s. 27-44). Ankara: Harf Eğitim Yayıncılığı.
- Aktekin, S. ve Çoban, Z. (2012). Tarih derslerinde tarihi film ve dizilerinin kullanımına ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri: Trabzon örneği. *Karadeniz İncelemeleri Dergisi*, 7(13), 141-160. http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=9&vtadi=TPRJ%2CTTAR%2CTTIP%2CTMUH%2CTSOS&ano=151238_ee6a7d1fb2e84ff57fc7af030fff6410 adresinden erişildi.
- Aktekin, S. ve Pala, Ç. (2013). 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğrenci çalışma kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 265-286.
- Altıkulaç, A. ve Akhan, N. E. (2010). 8. sınıf İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde yaratıcı drama yöntemi ve altı şapkalı düşünme tekniğinin kullanılmasının öğrenci başarı ve tutumlarına etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 225-247. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423907698.pdf> adresinden erişildi.
- Ata, B. (2007). Kıdemli ve aday tarih öğretmenlerinin tarih dersini sevmeyenlise öğrencisine yönelik yaklaşımları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(2), 29-42. http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=9&vtadi=TSOS&c=ebsco&ano=89945_545f20ac125e22c6434d61c70ee5276e& adresinden erişildi.
- Aysal, A. (2012). *İlköğretim 7. sınıf sosyal bilgiler dersinde tarihsel empatiye dayalı rol oynama yönteminin akademik başarıya etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Ayva, Ö. (2010). Sosyal bilgiler dersi öğrenme öğretme süreci ile ilgili öğrenci görüşleri. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 276-282. <http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/58.pdf> adresinden erişildi.

- Baturay, M. H. (2008). Characteristics of basic instructional design models. *Ekev Akademi Dergisi*, 12(34), 471-482.
- Bayramoğlu, A. (2016). *Sosyal bilgiler programında yer alan tarih konularının tarihsel düşünme becerileri açısından değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Beyer, B. K. (2008). How to teach thinking skills in social studies and history. *The Social Studies*, 99(5), 196-201.
- Buraphadeja, V. ve Dawson, K. (2008). Content analysis in computer-mediated communication: Analyzing models for assessing critical thinking through the lens of social constructivism. *The American Journal of Distance Education*, 22(3), 130-145. doi:10.1080/08923640802224568
- Candan, A. S. ve Koçer, Ö. (2013). Tarih dersindeki kavramların algılanma düzeylerine ilişkin bir değerlendirme. *Journal of History Culture and Art Research*, 2(1), 353-373.
- Cappelleri, J. C. ve Gerber, R. A. (2003). Exploratory factor analysis. S. C. Chow (Ed.), *Encyclopedia of Biopharmaceutical Statistics* içinde (2. bs.). New York, NY: Marcel Dekker, Inc.
- Council of Europe. (2016). *Developing a culture of co-operation when teaching and learning history*. <http://www.coe.int/en/web/history-teaching/culture-of-cooperation> adresinden erişildi.
- Crawley, M. J. (2005). *Statistics: An introduction using "R"*. New York: Wiley.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2007). Choosing a mixed methods design. *Designing and conducting mixed methods research*.
- Demircioğlu, İ. (2014). Türkiye’de tarih eğitimi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Yeni Türkiye Dergisi*, 52, 1176-1186. <http://www.yeniturkiye.com/display.asp?c=0591> adresinden erişildi.
- Demircioğlu, İ. H. ve Tokdemir, M. A. (2008). Değerlerin oluşturulma sürecinde tarih eğitimi: Amaç, işlev ve içerik. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(15), 69-88.
- Dere, İ. ve Kızılay, N. (2017). Aile tarihinin araştırılmasında sözlü tarihin kullanımı: İlkokul öğrencilerinin tecrübeleri. *Turkish History Education Journal*, 6(2), 294-323. <http://www.tuhed.org> adresinden erişildi.
- Dilek, D. ve Soğucaklı Yapıcı, G. (2005). Öykülerle tarih öğretimi yaklaşımı. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 115-130. <http://www.befjournal.com/index.php/dergi/article/viewArticle/111> adresinden erişildi.
- Dilek, G. (2016). A study of oral and local history on sportswomen with 5th gradestudents. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 89-114. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ejer/article/view/5000198751> adresinden erişildi.
- Erdal, E. ve Vural, R. (2015). Teaching history through drama: "The Armenian Deportation". H. Cooper ve J. Nichol (Ed.), *Identity, trauma, sensitive and controversial issues in the teaching of history* içinde (s. 394- 422).
- Erdoğan, N. (2007). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi tarih konularının öğretiminde resimlendirilmiş öykülerin tarihsel düşünme becerilerinin gelişimine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications.
- Gilbert, M. (2011). *European integration: A concise history*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Gökkaya, A. K. ve Yeşilbursa, C. C. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde tarihi yerlerin kullanımının akademik başarıya etkisi. *Journal of Turkish Educational Sciences*, 7(2), 483-506.
- Güneyli, A., & Özkul, A. (2013). Turkish language and history candidate teachers’ use of metaphors in their perception of a computer. *Eurasian Journal of Educational Research*, 53/A, 185-204.
- Güven, İ. (Ed.). (2014). *Tarih öğretimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.

- Hadjipavlou, M. (2017). Conflict resolution, empathy building, and reconciliation: The case of Turkish, Greek and Cypriot youth. I. Psaltis, N. Anastasiou, H. Faustmann, M. Hadjipavlou, H. Karahasan ve M. Zackheos (Ed.), *Education in a multicultural Cyprus* içinde (s. 225-250). New Castel, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Hálfðanarson, G. ve Kızılyürek, N. (2010). Two islands of history: 'History wars' in Cyprus and Iceland. *Studi Culturali*, 306(21), 1-17.
- Harris, R. (2017). British values, citizenship and the teaching of history. I. Davies (Ed.), *Debates in history teaching* içinde (s.180-190).
- Haydn, T., Stephen, A., Arthur, J. ve Hunt, M. (2015). *Learning to teach history in the secondary school: A companion to school experience*.
- Hernández-Ramos, P. ve De La Paz, S. (2009). Learning history in middle school by designing multimedia in a project-based learning experience. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(2), 151-173. doi:10.1080/15391523.2009.10782545
- Ho, R. (2006). *Handbook of univariate and multivariate data analysis and interpretation with SPSS*. United States: CRC Press.
- Hooper, L. M., Stockton, P., Krupnick, J. L. ve Green, B. L. (2011). Development, use, and psychometric properties of the Trauma History Questionnaire. *Journal of Loss and Trauma*, 16(3), 258-283. doi:10.1080/15325024.2011.572035
- Ijaz, K., Bogdanovych, A. ve Trescak, T. (2017). Virtual worlds vs books and videos in history education. *Interactive Learning Environments*, 25(7), 904-929. doi:10.1080/10494820.2016.1225099
- Işık, H. (2008). *Tarih öğretiminde doküman kullanımının öğrencilerin tarihsel düşünme becerilerine ve başarılarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Işık, H. (2011). Ortaöğretim tarih derslerinde birinci ve ikinci el kaynaklar ile etkinlik temelli ders işlemenin öğrencilerin tarihsel düşünme becerisine etkisi. *Turkish Studies*, 6(1), 1287-1301.
- İnanç, G. ve Liew, J. H. (2017). Teaching the heritage of "others" and making it "ours": The power of cultural heritage education. *The Armenian Church of Famagusta and the complexity of Cypriot heritage* içinde (s. 285-299). https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-48502-7_14 adresinden erişildi.
- Kaya, R. (2009). Tarih öğretiminin amaçları. M. Demirel ve İ. Turan (Ed.), *Tarih öğretim yöntemleri* içinde (s. 69-73). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keleşzade, G. (2018). *Sosyal yapılandırmacı kuramı temel alan ve barış eğitimi anlayışıyla hazırlanmış tarih öğretim tasarımının değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yakın Doğu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Lefkoşa.
- Kızılay, N. (2014). *Arkeoloji konularının sınıf içi yaparak yaşayarak öğretiminin 6. Sınıf öğrencilerinin tarihsel düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi üzerine bir eylem araştırması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman.
- KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı. (2016a). *Milli eğitim şurası kararları*. <http://egitimsurasi.mebnet.net/> adresinden erişildi.
- KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı. (2016b). *Öğretim programları*. <http://talimterbiye.mebnet.net/Ogretim%20Programlari/2017-2018/OgerimProgramlari/KibrisTurkTarihi.pdf> adresinden erişildi.
- Koruroğlu, A. ve Başkan, G. A. (2013). An overview and history education in Republic of Turkey and Turkish Republic of Northern Cyprus. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 89, 786-791. doi:10.1016/j.sbspro.2013.08.933
- Köstüklü, N. (2013). *Kıbrıs Rum kesimi tarih ders kitaplarında "Türk" ve "Türkiye" imajı*. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Kongresi'nde sunulmuş bildiri.

- Latif, D. ve Karahasan, H. (2010). Kıbrıs Tarihi ders kitaplarının metinsel ve görsel analizi, eski ve yeni kıbrıs tarihi ders kitaplarının kıyaslamalı analizi. M. Beyidoğlu Önen (Ed.), *Tarih kitaplarının yeniden yazılması, tarih kitapları: uzlaştırma için mi, bölünmü için mi?* içinde (s. 1-89), Lefkoşa: POST RI.
- Lévesque, S. ve Clark, P. (2018). Historical thinking: definitions and educational applications. S. A. Metzger ve L. M. Harris (Ed.), *The wiley international handbook of history teaching and learning* içinde (s. 119-149).
- Lindquist, D. H. (2012). The images of our time: Using iconic photographs in developing a modern American history course. *The Social Studies*, 103(5), 192-197. doi:10.1080/00377996.2011.606437
- Makriyianni, C. ve Psaltis, C. (2007). The teaching of history and reconciliation. *Cyprus Review*, 19(1), 43.
- Makriyianni, C., Psaltis, C. ve Latif, D. (2011). History teaching in Cyprus. *Facing mapping, bridging diversity: Foundations of a European discourse on history education, part, 1*.
- Malthouse, E. (2001). How high or low must loadings be to keep or delete a scale item?. *Journal of Consumer Psychology*, 10(1/2), 81-82.
- Marino, M. P. (2012). Urban space as a primary source: Local history and historical thinking in New York City. *The Social Studies*, 103(3), 107-116. doi:10.1080/00377996.2011.592166
- Martinko, M. A. (2017). *Examining children's historical thinking in hands-on history spaces* (Doktora tezi). <https://digital.lib.washington.edu/researchworks/handle/1773/39765> adresinden erişildi.
- McCaslin, M. ve Hickey, D. T. (2001). Educational psychology, social constructivism, and educational practice: A case of emergent identity. *Educational Psychologist*, 36(2), 133-140. doi:10.1207/S15326985EP3602_8
- Merkt, M., Werner, M. ve Wagner, W. (2017). Historical thinking skills and mastery of multiple document tasks. *Learning and Individual Differences*, 54, 135-148. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608017300353> adresinden erişildi.
- Metin, E. (2011). *Tarih eğitimi ve dil: tarihçilerin, tarih ders kitabı yazarlarının tarih öğretmenlerinin ve öğrencilerin tarihsel dil kullanımı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Ortaöğretim tarih dersi eğitim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=344> adresinden erişildi.
- Moon, J. Y. (2015). *History education and the school textbook in fascist Italy: Fascist national identity and historiography in the libro unico di stato* (Doktora tezi). University of London. https://pure.royalholloway.ac.uk/portal/files/27156240/Thesis_final_resubmission_30_Sep_2016.pdf adresinden erişildi.
- Morrison, G. R., Ross, S. M., Kemp, J. E. ve Kalman, H. (2011). *Designing effective instruction* (6. bs.). United States of America: John Wiley & Sons, Inc.
- Murat, A. (2012). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde tarih eğitiminin insan hakları bağlamında değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans). İstanbul Bilgi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Otten, M., Stigler, J. W., Woodward, J. A. ve Staley, L. (2004). Performing history: The effects of a dramatic art-based history program on student achievement and enjoyment. *Theory & Research in Social Education*, 32(2), 187-212. doi:10.1080/00933104.2004.10473252
- Özbaş Çulha, B. (2010). *12-14 yaş grubu öğrencilerin tarihsel düşünme gelişimi ve tarihsel kanıt kullanımı* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Pamuk, A. (2014). Kimlik ve tarih eğitimi. M. Safran (Ed.), *Tarih nasıl öğretilir? Tarih öğretmenleri için özel öğretim yöntemleri* içinde (s. 79-88). İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.

- Persianis, P. (2017). How have the two separate educational systems in Cyprus shaped the perspectives of the local communities? I. Psaltis, N. Anastasiou, H. Faustmann, M. Hadjipavlou, H. Karahasan ve M. Zackheos (Ed.), *Education in a multicultural Cyprus* içinde (s. 107-120). New Castel, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Powell, K. C. ve Kalina, C. J. (2009). Cognitive and social constructivism: Developing tools for an effective classroom. *Education*, 130(2), 241.
- Pushkin, D. B. ve Colon-Gonzalez, M. H. (1998). *Access to knowledge and critical thinking in general chemistry via social constructivism: Pedagogical and curricular opportunities for minority science majors*. ERIC veritabanından erişildi (ED417954).
- Richey, R. (2005). Validating instructional design and development models. M. Spector (Ed.), *Innovations in instructional technology* içinde (s. 171-186). London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Samani, O. M. ve Tarhan, A. B. (2017). Challenging the establish role of history education in Cyprus: A brief inquiry into its difficulties and premises. I. Psaltis, N. Anastasiou, H. Faustmann, M. Hadjipavlou, H. Karahasan ve M. Zackheos (Ed.), *Education in a multicultural Cyprus* içinde (s. 107-120). New Castel, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Sherman, T. M. ve Kurshan, B. L. (2005). Constructing learning using technology to support teaching for understanding. *Learning & Leading with Technology*, 32(5), 10-14.
- Stoddard, J. D. (2012). Film as a 'thoughtful' medium for teaching history. *Learning, Media and Technology*, 37(3), 271-288. doi:10.1080/17439884.2011.572976
- Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: A guide for teachers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Şahin, N. E. (2014). *Tarih öğretiminde analoji yönteminin kullanılmasının ortaöğretim öğrencilerinin tutumlarına, başarılarına ve tarihsel düşünme becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şıvgın, H. (2009). Ulusal tarih eğitiminin kimlik gelişimindeki önemi. *Gazi Akademik Bakış*, 4, 35-53. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=76872> adresinden erişildi.
- Şimşek, A. (2014). Türkiye'de tarih ders kitaplarında Avrupamerkezcilik. *İnsan & Toplum*, 3(6), 193-222. doi:10.12658/human.society.3.6.M0079
- Şimşek, A. ve Alaslan, F. (2014). Milliyetçi tarihten milli tarihe, çatışmacı eğitimden barışçı eğitime doğru türkiye'de tarih ders kitapları. *Akademik Bakış Dergisi*, 41, 1-19.
- Talin, R. (2015). Historical thinking skills-the forgotten skills?. *International Journal of Learning and Teaching*, 7(1), 43-51. http://eprints.ums.edu.my/15237/1/Historical_thinking_skills.pdf adresinden erişildi.
- Tamçelik, S. (2009). Kıbrıs Türk eğitim sisteminde tarih bilinci ve ahlâkî değerlerin kazandırılması. *Turkish Studies*, 4(8), 2181-2207. [http://turkishstudies.net/sayilar/sayi21/112-tamceliksoyalp1524\(Duzeltme\).pdf](http://turkishstudies.net/sayilar/sayi21/112-tamceliksoyalp1524(Duzeltme).pdf) adresinden erişildi.
- Tosh, J. (2015). *The pursuit of history: Aims, methods and new directions in the study of history*.
- Tuna, Y. E. ve Safran, M. (2017). Ortaöğretim öğrencilerinin tarihsel olayların önemine ilişkin görüşlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(4), 163-184. <http://toad.edam.com.tr/sites/default/files/pdf/tarihsel-onem-olcegi-toad.pdf> adresinden erişildi.
- Ulusoy, K. (2009a). Lise öğrencilerinin tarih dersinin işleniş ile ilgili düşünceleri Ankara örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 417-434. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/cusosbil/article/view/5000001353/5000002044> adresinden erişildi.
- Ulusoy, K. (2009b). Hassas konularla ilgili metinlerin hermeneutik (yorum bilgisi) yöntem aracılığı ile tarih öğretiminde kullanılması: Ermeni meselesi örneği. *Turkish Studies*, 4(8), 2244-2282. [http://www.turkishstudies.net/sayilar/sayi21/115-ulusoykadir1499\(duzeltme\).pdf](http://www.turkishstudies.net/sayilar/sayi21/115-ulusoykadir1499(duzeltme).pdf) adresinden erişildi.

- Viator, M. G. (2012). Developing historical thinking through questions. *The Social Studies*, 103(5), 198-200. doi:10.1080/00377996.2011.606438
- Vural, Y. ve Özuyanık, E. (2008). Redefining identity in the Turkish-Cypriot school history textbooks: A step towards a united federal Cyprus. *South European Society and Politics*, 13(2), 133-154. doi:10.1080/13608740802156521
- Wang, S., Li, Y., Shen, C., & Meng, Z. (2017). History education reform in twenty-first century China. *Palgrave handbook of research in historical culture and education* içinde (s. 657-671). doi:10.1057/978-1-137-52908-4_34
- Waring, S. M. ve Robinson, K. S. (2015). Developing critical and historical thinking skills in middle grades social studies. *Middle School Journal*, 42(1), 22-28. doi:10.1080/00940771.2010.11461747
- Yazar, S. ve Yazar, İ. (2018). Ortaöğretim Türk kültür ve medeniyet tarihi öğretim programının (2017) kültür aktarımı ve çoklu ortam uygulamaları açısından incelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(1).
- Yeşil, R. (2010). Tarih eğitiminde soru sorma temelli öğrenme. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 119-137. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/aeukefd/article/viewFile/5000086377/5000080331> adresinden erişildi.
- Yıldırım, T. (2017). Yeni ortaöğretim tarih ders programları ve 9. sınıf tarih ders kitabında değerler eğitimi. *Electronic Turkish Studies*, 12(33). https://www.researchgate.net/profile/Tercan_Yildirim/publication/322074206_Yeni_Ortaogretim_Tarih_Ders_Programlari_ve_Kitaplarinda_Degerler_Egitimi/links/5a58ad1faca2725b7808a806/Yeni-Ortaogretim-Tarih-Ders-Programlari-ve-Kitaplarinda-Degerler-Egitimi.pdf adresinden erişildi.
- Yılmaz, K. (2008). A vision of history teaching and learning: thoughts on history education in secondary schools. *The High School Journal*, 92(2), 37-46.